Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370210
Centre d'intérêt: 710

Québec (Province) Service de recherche et expérimentation pédagogique.

Programme de développement psycholinguistique, 2 : livre un des activités / Direction générale du développement pédagogique, Service de recherche et expérimentation pédagogique. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, c1982.
262 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Commissions scolaires)

"Préscolaire, primaire". Code: 16-0152-02.

ISBN 2-550-05657-4

Cote Dewey: 372.6/03p Cote LC: LB/1181

Descripteur(s): *Développement du langage *Communication verbale *Activité sociale *Activité éducative *Langage de l'enfant *Apprentissage verbal *Activité d'apprentissage *Maternelle (Niveau) *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Jeu de communication

Le document présente un choix d'activités proposées dans le cadre du Programme de développement psycholinguistique. Rappelons que ce programme considère le langage, non pas comme une matière dont on transmet la connaissance aux enfants par le recours à des méthodes didactiques, mais comme un instrument que l'enfant apprend à utiliser à travers différentes situations de communication. Les activités, rédigées de façon à pouvoir être imprimées sur fiches cartonnées individuelles, sont de trois types et regroupées dans trois modules: activités sociales, activités cognitives, jeux de communication. Pour chaque activité, on trouve les objectifs, un bref rappel théorique, des exemples et des fiches d'évaluation.

Type de document: d
Notice(s) connexe(s): 8370209, 8370259
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8370210

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

ETUDES ET DOCUMENTS
ETUDES ET DOCUMENTS
ETUDES ET DOCUMENTS
ETUDES ET DOCUMENTS
ETUDES ET DOCUMENTS
ETUDES ET DOCUMENTS

Collection: **COMMISSIONS SCOLAIRES**

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE

FASCICULE 2: LIVRE UN DES ACTIVITÉS

PRÉSCOLAIRE
PRIMAIRE

16 – 0152 – 02

E D U Q 8370210

PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PSYCHOLINGUISTIQUE
FASCICULE 2: LIVRE UN DES ACTIVITÉS

PRÉSCOLAIRE
PRIMAIRE

DIRECTION GÉNÉRALE DU DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE
SERVICE DE RECHERCHE ET EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1982

ISBN 2 – 550 – 05657 – 4

Dépôt légal – quatrième trimestre 1982

LA SÉRIE "ÉTUDES ET DOCUMENTS"

Études et Documents est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation pédagogique (S.R.E.P.) de la Direction générale du Développement pédagogique dont le but est de diffuser de l'information sur les recherches en cours et leurs résultats. Un comité de rédaction de cinq (5) membres est responsable des orientations et de la planification des productions de la série.

Trois collections composent la série "Études et Documents" :

la collection "Commissions scolaires"

la collection "S.R.E.P."

la collection "Hors-Série"

Collection "Commissions scolaires"

La collection "Commissions scolaires" se situe dans le cadre du Programme d'Aide à la Recherche dans les Commissions scolaires (P.A.R.C.) définir par la directive 16 – 02 – 02 du Recueil des règles de gestion des commissions scolaires. Le S.R.E.P. y publie un certain nombre de travaux et de rapports de recherche qui ont attiré son attention et dont les titres apparaissent dans la liste des publications de la série "Etudes et Documents".

Collection "S.R.E.P."

Cette collection propose au lecteur des études relatives aux recherches en Éducation. Des réflexions, des études thématiques portant sur des sujets particuliers, tels les services personnels aux élèves, les arts au secondaire, les langues secondes ou tout autre projet de recherche réalisé sous la responsabilité du Service de recherche et expérimentation pédagogique seront publiés en cours d'année.

Collection "Hors Série"

Troisième volet de la série Études et Documents, la collection Hors Série consacre ses pages à un vaste éventail de sujets reliés au monde de l'éducation. Moins sélective dans le choix de sa clientèle, cette collection s'adresse à des publics variés intéressés, chacun à sa façon, à faire état d'une situation dont la prise de connaissance peut constituer une forme de contribution à la réflexion sur la pensée et le développement pédagogique contemporains.

Les textes publiés sont accompagnés d'une introduction au contexte réel dont ils s'inspirent. Les publications présentées dans cette collection peuvent conduire les lecteurs d'avis différents ou contraires à présenter à leur tour leurs divergences lors d'un prochain numéro.

Tous les textes sont présentés au comité de rédaction. Les manuscrits doivent être dactylographiés et présentés en deux (2) exemplaires. Les textes non publiés seront retournés à leurs auteurs.

Service de recherche et expérimentation pédagogique

Clément Thibert, directeur

Les documents publiés dans la série "ETUDES ET DOCUMENTS" se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education. Les opinions émises dans ces publications n'engagnent que les auteurs et non pas le ministère de l'Education.

LIVRE DES ACTIVITES

ACTIVITES NOYAUX

PLAN DU DOCUMENT

PAGE

LIVRE DES ACTIVITES - I

LIVRET I

MODULE DES ACTIVITES SOCIALES 5

. travaux collectifs (T.C.) 7

. jeux symboliques (J.S.) 31

. jeux de règles (J.R.) 59

LIVRET II

MODULE DES ACTIVITES COGNITIVES 77

. Activités logico-mathématiques (L.M.) 81

. clsssification ($L.M._c$) 89

. sériation ($L.M._s$) 97

. nombre ($L.M._m$) 105

. Activités infra-logiques (I.L.) 123

. espace ($I.L._e$) 131

. temps ($I.L._t$) 155

. causalité ($I.L._c$) 171

LIVRET III

MODULE DES JEUX DE COMMUNICATION (J.C.) 205

. jeux de communication d'ordre affectif ($J.C._a$).. 211

. jeux de communication d'ordre cognitif ($J.C._c$).. 221

. jeux de communication d'ordre symbolique ($J.C._s$).. 235

. mécanismes de la communication ($J.C._m$).. 245

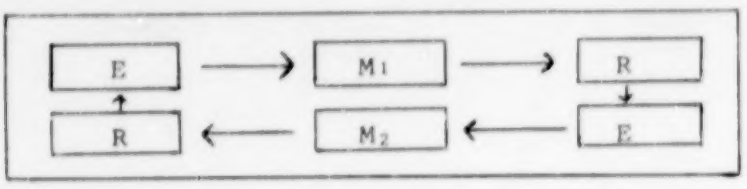
Introduction

Dans le présent programme le langage est considéré non pas comme une matière dont on transmet la connaissance aux enfants par le recours à des méthodes didactiques plus ou moins sophistiquées mais comme un instrument que l'enfant apprend à utiliser à travers différentes situations de communication.

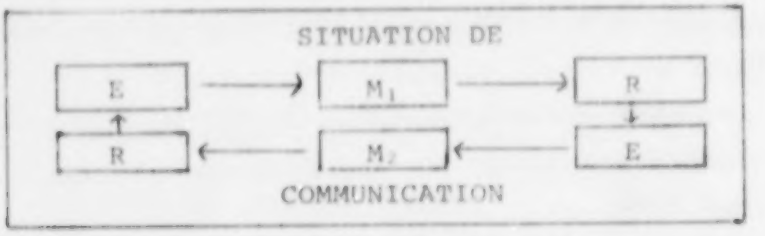
En tant qu'instrument de communication le langage a deux grandes fonctions 1) une fonction sociale; 2) une fonction cognitive.

Sous sa dimension sociale le langage nous permet d'entrer en interaction avec d'autres, de maintenir ces relations et de nous situer nous-mêmes par rapport aux autres. Il nous permet également d'acquérir et de transmettre les règles qui régissent toute vie sociale.

Sous sa dimension cognitive, le langage est à la fois un instrument de structuration et un instrument de communication de la pensée. C'est particulièrement au niveau symbolique que le langage joue un rôle dans la structuration de la pensée en favorisant l'intériorisation des actions et leur représentation au-delà de l'espace et du temps. Par ailleurs, quelle que soit la fonction que dessert le langage, les conditions d'efficacité de la communication sont liées à l'application de mécanismes dont certains sont dictés par la nature même de la communication: toute communication implique au moins deux partenaires, un émetteur et un récepteur qui doivent à tour de rôle transmettre un message et le décoder.



Mais elles sont également liées au respect de certaines règles dictées par les caractéristiques propres à chaque situation de communication: statut des interlocuteurs, mode de communication, intentions des interlocuteurs, connaissances communes aux deux interlocuteurs, etc., ...



Ce sont toutes ces dimensions complexes du langage dont nous avons voulu faire prendre conscience aux enfants tout en respectant les principes sur lesquels s'appuie tout apprentissage soit:

- soutenir et stimuler le désir d'apprendre que tout enfant possède en lui
- établir une progression basée sur le respect des processus normaux du développement
- tenir compte des interactions entre les différents domaines du développement
- reconnaître et respecter le rythme de développement propre à chacun.

Régine Pierre-Joly

REMARQUES CONCERNANT LA PRESENTATION DU DOCUMENT

Pour aider les jardinières à respecter les principes qui ont présidé à l'élaboration du programme et favoriser toute la souplesse requise, les activités ont été rédigées de façon à pouvoir être imprimées sur fiches cartonnées individuelles, recto-verso, selon un système de couleurs qui identifient d'une part, le domaine de développement touché par l'activité, d'autre part, le niveau de développement auquel elle s'adresse. Le système est le suivant:

DOMAINE DE DEVELOPPEMENT	COULEUR
module des activités sociales	jaune
Phase I	jaune pâle
Phase II	jaune moyen
Phase III	jaune foncé
module des activités cognitives	vert
Phase I	vert pâle
Phase II	vert moyen
Phase III	vert foncé
Module des jeux de communication	rose
Phase I	rose pâle
Phase II	rose moyen
Phase III	rose foncé

Les mêmes principes s'appliquent aux activités complémentaires.

En outre, toutes les activités noyaux respectent le même mode de présentation:

MODE DE PRESENTATION		FICHE
Page titre		
Objectifs		1-2
Bref rappel théorique		3-4
Exemple I:	phase I	5-6
	phase II	7-8
	phase III	9-10

Exemple II: phase I 11-12
phase II 13-14
phase III 15-16

Fiches d'évaluation

Fonctions du langage 17
Développement cognitif ou social 18

Autres exemples 19-20

De plus, le système de pagination permet de situer d'emblée la fiche dans son module en identifiant le nom de l'activité par les initiales et l'ordre de la fiche par son numéro. L'activité de la phase I des travaux collectifs sera donc paginées $T.C._5$, $T.C._6$.

Des raisons indépendantes de notre volonté ne nous permettent pas de présenter les activités sur fiches, à cette étape-ci de la publication. Nous espérons qu'il en sera autrement dans une prochaine édition.

Note de la rédaction

Les contraintes du mode utilisé par la reprographie ne nous a pas permis de respecter intégralement le système de couleur proposé par l'auteur. Avec les couleurs disponibles, il a été possible, toutefois, de marquer avec une couleur distincte chacun des modules ou livret

LIVRET I

MODULE DES ACTIVITES SOCIALES

TRAVAUX COLLECTIFS

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement social
phase I	
. demander pour avoir quelque chose . donner des directives . motiver ses gestes . exprimer ses goûts, ses préférences . exprimer ses idées . demander à l'adulte des informations et des explications	. décider lui-même de ce qu'il aimerait faire . mener à bien ce qu'il entreprend . prendre part à une activité commune . partager des objets . attendre son tour . céder
phase II	
. exprimer ses sentiments . demander à d'autres pour jouer avec eux . demander à d'autres des informations et des explications . décider avec d'autres de ce qu'on va faire . déterminer des rôles . proposer des solutions à un conflit	. trouver lui-même les moyens de réaliser ce qu'il aimerait faire . accepter de défaire et de recommencer ce qu'il fait . ne pas chercher sans cesse à obtenir l'approbation de l'adulte . avoir recours à l'adulte au besoin . accepter de réaliser avec un ou deux autres une activité commune . accepter la proposition d'un autre

T.C. 1

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement social
phase III	
. exprimer ses sentiments et les expliquer . exprimer ses idées et les expliquer . définir et partager les rôles . prévoir le déroulement des activités . apprécier la réalisation des autres	. organiser une activité commune . modifier son comportement en fonction des autres . respecter les règles de fonctionnement établies pendant toute l'activité
phase IV	
. demander aux autres leurs idées . demander aux autres leurs sentiments . déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe	

Le pourquoi des travaux collectifs est d'amener les enfants à réaliser en groupe de cinq une tâche commune à partir d'un matériel unique.

Réaliser une tâche commune implique que les participants soient d'abord capables de s'affirmer, de savoir ce qu'ils veulent et ce qu'ils peuvent faire; cela implique ensuite, qu'ils soient capables de tenir compte de l'existence des autres et de leurs capacités.

Les premières manifestations d'affirmation de soi se traduisent souvent par de l'agressivité. Même sous cette forme négative, ces comportements sont toutefois le signe qu'un nouveau progrès s'est accompli dans la distinction entre le moi et le toi.

Selon Susan Isaacs[1.], l'acquisition des comportements de coopération passe par trois phases bien déterminées:

1- observation hostile des autres enfants
2- hostilité déclarée
3- attitude amicale

Pour S. Isaacs, la seconde phase marque un progrès puisqu'elle implique un rapport actif avec les autres. C'est la relation avec autrui - en l'occurence la rivalité - qui est en jeu. Apparemment négative et antisociale, l'agressivité serait au contraire la première réponse sociale de l'enfant envers ses petits compagnons.

---

1. ISAACS, Susan, *Social Development in Young Children*, London, (1933), Routledge & Kegan and Paul in REMOND-RIVIER, Berthe, *Le développement social de l'enfant et de l'adolescent*, Bruxelles, Charles Dessart, 1965.

En dehors des interventions de l'adulte, ce sont les conflits précisément qui vont tirer l'enfant de sa solitude et, l'obligeant à tenir compte de l'existence de ses pairs, le conduire à s'en rapprocher.

Les travaux collectifs sont un moyen de mettre l'enfant en situation de coopération. Même s'il ne faut pas s'attendre à ce que l'enfant de quatre ans, ni même celui de cinq ans atteigne le stade d'une coopération totale, on peut penser que le fait de le mettre dans des situations qui l'obligent à s'entendre avec d'autres, à partager des idées et du matériel, à tenir compte de la capacité de chacun, etc., ... fasse progresser l'enfant vers une plus grande conscience de l'autre en même temps que vers une meilleure connaissance des habiletés de chacun, y compris des siennes.

EXEMPLE I: bricolage collectif

PHASE I: amener les enfants à pousser leur idée au maximum et à la mener jusqu'au bout en respectant les autres.

Matériel: n'importe quel matériel de construction.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

La jardinière rejoint un groupe d'enfants qui s'est installé dans l'atelier de bricolage et leur propose de jouer tous ensemble avec le même jeu.

2- *Elaboration de l'activité*

. Elle aide les enfants à s'entendre sur le choix du jeu.

. Elle les invite à imaginer tout ce qu'on pourrait faire avec ce jeu.

. Elle demande à chacun ce qu'il voudrait faire.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière voit à ce que chaque enfant mène à bien ce qu'il s'est proposé de faire.

. Elle stimule chacun à pousser plus loin ses idées.

. Elle manifeste son intérêt pour ce que chacun fait.

. Elle incite les enfants à interagir, à échanger des éléments du matériel, à donner son opinion sur la réalisation de l'un ou l'autre, à donner des suggestions ou à aider un autre enfant...

4- Retour sur l'activité

. La jardinière félicite les enfants pour leur participation et leur réalisation.

. Elle demande à chaque enfant de présenter aux autres ce qu'il a fait et elle invite les autres à donner leurs commentaires.

. La jardinière stimule les verbalisations de l'enfant par des questions.

. Quand chacun a présenté son oeuvre, la jardinière demande à tous s'ils ont aimé l'activité et pourquoi.

. Elle leur demande, enfin, ce que chacun aime le plus dans ce qu'ils viennent de réaliser.

PHASE II: amener les enfants à réaliser une tâche commune avec un ou deux autres amis.

Matériel: n'importe quel matériel de construction.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Au cours d'une activité précédente dans l'atelier de bricolage, la jardinière a observé que certains enfants en étaient venus à interagir sporadiquement entre eux. Elle planifie donc de passer à la phase II et d'inciter les enfants à réaliser une construction commune, à deux ou à trois.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à décider ensemble de ce qu'ils vont faire.

. Elle voit à ce que chacun exprime son idée et les aide à faire un consensus sur un projet commun.

3- Activité proprement dite

. En cours de réalisation, la jardinière voit à ce que le groupe réalise ce qu'il a prévu et que chacun participe également à la tâche.

. Elle stimule le groupe à pousser plus loin ses idées et manifeste son intérêt pour ce que chacun fait.

. Elle aide à régler les conflits éventuels et stimule les interactions entre les enfants.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière félicite les enfants pour leur collaboration et leur réalisation commune.

. Elle invite les enfants à parler à tour de rôle de ce qu'ils viennent de faire et stimule leurs verbalisations par des questions.

. Elle demande à chacun s'il a aimé l'activité et s'il a aimé travailler avec les autres.

. Elle demande enfin à chacun ce qu'il a aimé le plus faire.

PHASE III: amener les enfants à travailler à la même tâche en groupe de cinq.

Matériel: tout matériel de bricolage requis.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Lorsque les enfants réussissent à faire une réalisation commune à deux ou à trois, la jardinière leur propose d'essayer de faire une construction plus élaborée, à plusieurs. L'activité pourrait découler de l'exploitation d'un thème ou s'intégrer à l'intérieur d'un projet plus vaste. Elle pourrait aussi s'étendre sur plusieurs jours.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à s'organiser en petit groupe de cinq en allant demander, si nécessaire, à d'autres enfants pour se joindre à eux.

. A partir du thème exploité, elle les invite à envisager tout ce qu'ils pourraient faire ensemble et à s'entendre sur un objectif commun.

. Elle les aide à préciser ce qu'ils vont faire, à prévoir le matériel requis et à se partager les tâches.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière voit à ce que les enfants mènent à bien ce qu'ils se sont proposé de faire.

. Toutes les interventions de la jardinière se font dans le sens de rappeler aux enfants le thème choisi et le partage des rôles.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière félicite les enfants pour leur collaboration et leur réalisation.

. Elle invite un enfant à présenter ce qui a été fait par le groupe et les autres à compléter ou à corriger, s'il y a lieu.

. Elle stimule les verbalisations des enfants par des questions.

. Après la présentation, la jardinière demande à tous s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont aimé travailler ensemble.

. Elle leur demande enfin, ce que chacun aime le plus dans l'ensemble que tous viennent de réaliser.

EXEMPLE II: tableau collectif

PHASE I: amener les enfants à pousser leur idée au maximum et à la mener jusqu'au bout en respectant les autres.

Matériel: . tableau de feutre.
. éléments de feutre se rapportant à un thème (ex.: le cirque).

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

A l'occasion du passage d'un cirque dans la ville, la jardinière en profite pour lire avec les enfants des livres sur le cirque, faire voir un film ou, encore mieux, aller voir le spectacle même. Par la suite, elle propose aux enfants de réaliser un tableau commun à partir d'éléments de feutre représentant différents aspects du cirque.

2- *Elaboration de l'activité*

La jardinière demande aux enfants de parler du cirque, de ce qu'ils ont vu et de ce qu'ils ont le plus aimé.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière étale les différents éléments de feutre et invite chaque enfant, à tour de rôle, à choisir un élément qui représente ce qu'il a le plus aimé dans le cirque.

. Elle invite chacun à parler aux autres de ce qu'il a choisi, à dire pourquoi il le préfère et à placer l'élément sur le tableau.

. Elle stimule les verbalisations des enfants par des questions.

4- *Retour sur l'activité*

La jardinière demande aux enfants ce qu'ils ont le plus aimé parmi ce que les autres ont présenté.

PHASE II: *amener les enfants à réaliser une tâche commune avec un ou deux autres amis.*

Matériel: . tableau de feutre
. éléments de feutre se rapportant à un thème (ex.: le cirque).

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

La jardinière rejoint un groupe d'enfants dans l'atelier de représentation. Elle propose à deux ou trois enfants de jouer avec les éléments de feutre représentant le cirque et de faire semblant de représenter un spectacle.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière invite les enfants à décider ensemble de ce qu'ils vont faire.

. Elle voit à ce que chacun exprime son idée et les aide à faire un consensus sur un projet commun.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière invite les enfants à s'entendre pour placer les éléments de feutre de façon à représenter le spectacle.

. Elle stimule le groupe à pousser plus loin ses idées et manifeste son intérêt pour ce qu'il fait.

. Elle aide à régler les conflits éventuels et stimule les interactions entre les enfants.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière félicite les enfants pour leur collaboration et leur réalisation commune.

. Elle demande à chacun s'il est satisfait de la façon dont ils ont représenté le spectacle.

. Elle les invite, à tour de rôle, à raconter le spectacle.

. Elle leur demande s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont aimé travailler avec les autres.

PHASE III: amener les enfants à travailler à la même tâche en groupe de cinq.

Matériel: . tableau de feutre
. éléments de feutre représentant un thème (ex.: le cirque).

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

La jardinière propose, à un groupe d'enfants qui se trouve dans l'atelier de représentation d'organiser un spectacle avec les éléments de feutre représentant le cirque. Pour que le spectacle soit plus élaboré, elle les invite à s'organiser en groupe et à aller chercher d'autres amis si nécessaire.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à envisager tout ce qu'ils pourraient représenter avec les éléments.

. Elle les aide à s'entendre sur une idée commune et sur la façon de procéder.

3- Activité proprement dite

. La jardinière voit à ce que les enfants mènent à bien ce qu'ils se sont proposé de faire.

. Toutes les interventions de la jardinière se font dans le sens de rappeler aux enfants le thème choisi.

4- *Retour sur l'activité*

. Quand tous les éléments sont placés sur le tableau, la jardinière demande à tous s'ils sont satisfaits du résultat, si quelqu'un veut changer quelque chose.

. Elle demande à un représentant du groupe de raconter la scène et invite les autres à compléter.

. Elle demande à tous ce qu'ils préfèrent dans le tableau et s'ils ont aimé participer à sa réalisation.

Grille d'évaluation des fonctions sociales du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant.

Phase I	oui	non
Fonction directive et instrumentale		
. demander pour avoir quelque chose	___	___
. donner des directives	___	___
Fonction personnelle		
. motiver ses gestes	___	___
. exprimer ses goûts, ses préférences	___	___
. exprimer ses idées	___	___
Fonction interactionnelle		
. demander à l'adulte des informations et des explications	___	___

Phase II	oui	non
Fonction personnelle		
. exprimer ses sentiments	___	___
Fonction interactionnelle		
. demander à d'autres pour jouer avec eux	___	___
. demander à d'autres des informations et des explications	___	___
. décider avec d'autres de ce qu'on va faire	___	___
. déterminer les rôles	___	___
. proposer des solutions à un conflit	___	___

Phase III	oui	non
Fonction personnelle		
. exprimer ses sentiments et les expliquer	___	___
. exprimer ses idées et les expliquer	___	___
Fonction interactionnelle		
. définir et partager les rôles	___	___
. prévoir le déroulement des activités	___	___
. apprécier les réalisations des autres	___	___

Phase IV	oui	oui
Fonction interactionnelle		
. demander aux autres leurs idées	___	___
. demander aux autres leurs sentiments	___	___
. déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ _____ _____
année mois date

Activité:

Phase:

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement social

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant.

Phase I	oui	non
Autonomie		
. décider lui-même de ce qu'il aimerait faire	___	___
. mener à bien ce qu'il entreprend	___	___
Coopération		
. prendre part à une activité commune	___	___
. partager des objets	___	___
. attendre son tour	___	___
. céder	___	___

Phase II	oui	non
Autonomie		
. trouver lui-même les moyens de réaliser ce qu'il aimerait faire	___	___
. accepter de défaire et de recommencer ce qu'il fait	___	___
. ne pas chercher sans cesse à obtenir l'approbation de l'adulte	___	___
. avoir recours à l'adulte au besoin	___	___
Coopération		
. accepter de réaliser avec un ou deux autres enfants une tâche commune	___	___
. accepter la proposition d'un autre	___	___

Phase III	oui	non
Coopération		
. organiser une activité commune	___	___
. modifier son comportement en fonction des autres	___	___
Nécessité des règles		
. respecter les règles de fonctionnement établies pendant toute l'activité	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ _____ _____
année mois date

Activité:

Phase:

Commentaires:

AUTRES EXEMPLES

TYPE I

Représentation graphique

Création de tableaux collectifs à partir de différents matériaux tels que:

. peinture
. dessin
. papier découpé
. étampes
. éléments de feutre
. etc., ...

TYPE II

Bricolage et construction

Fabrication d'objets ou d'ensembles à trois dimensions (maisons, marionnettes, maquettes) à l'aide de:

. carton
. blocs de bois
. plasticine
. papier mâché
. briques de carton
. etc., ...

TYPE III

Albums de collection

Organisation en fonction d'un thème (les saisons) ou d'un objectif (classification) d'éléments recueillis à la suite de:

. découpage d'illustrations
. cueillette d'éléments de la nature
. collection d'objets divers
. photographies
. etc., ...

TYPE IV

Création verbale

Composition d'une oeuvre collective (poèmes, chansons, comptines, histoires) à partir:

. d'une chanson connue
. d'un air nouveau
. d'un événement vécu
. d'une histoire
. de personnages de la télévision
. etc., ...

JEUX SYMBOLIQUES

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement social
phase I	
. demander pour avoir quelque chose . donner des directives . motiver ses gestes . exprimer ses goûts, ses préférences . exprimer ses idées . demander à l'adulte des informations et des explications	. décider lui-même de ce qu'il aimerait faire . mener à bien ce qu'il entreprend . prendre part à une activité commune . partager des objets . attendre son tour . céder
phase II	
. exprimer ses sentiments . demander à d'autres pour jouer avec eux . demander à d'autres des informations et des explications . décider avec d'autres de ce qu'on va faire . déterminer les rôles . proposer des solutions à un conflit	. trouver lui-même les moyens de réaliser ce qu'il aimerait faire . accepter de défaire et de recommencer ce qu'il fait . ne pas chercher sans cesse à obtenir l'approbation de l'adulte . avoir recours à l'adulte au besoin . accepter de réaliser avec un ou deux autres une activité commune . accepter la proposition d'un autre

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement social
phase III	
. exprimer ses sentiments et les expliquer . exprimer ses idées et les expliquer . définir et partager les rôles . prévoir le déroulement des activités . apprécier la réalisation des autres	. organiser une activité commune . modifier son comportement en fonction des autres . respecter les règles de fonctionnement établies pendant toute l'activité
phase IV	
. demander aux autres leurs idées . demander aux autres leurs sentiments . déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe	

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement cognitif
phase I	
. s'exprimer à la manière d'un personnage	. mimer les gestes propres à un rôle . utiliser des objets comme substituts . faire semblant d'utiliser un objet . poser une succession d'actions propres à un rôle ou à un personnage
phase II	
. prétendre représenter un personnage . prétendre utiliser des objets . utiliser l'intonation caractéristique d'un personnage . utiliser le discours propre à un personnage en interaction avec d'autres personnages	
phase III	
. prétendre vivre des situations . respecter le discours propre à un personnage durant toute l'activité	. respecter la chronologie des actions prévues

Le pourquoi des activités présentées dans ce module est d'amener les enfants à interagir en petit groupe à l'occasion de jeux symboliques.

Le jeu symbolique est exploité comme situation collective à cause de la tendance spontanée des enfants de quatre ans à y avoir recours et de l'intérêt qu'ils témoignent pour ce genre d'activité.

Il se traduit le plus souvent en jeux de rôles où l'enfant s'identifie à une personne réelle ou imaginaire, imitant ses gestes, ses actions, son discours: il joue à "faire semblant".

Pendant le jeu, les verbalisations de l'enfant sont une imitation d'un discours ou indiquent qu'il fait semblant d'utiliser des objets, de poser des actes ou de vivre des situations en l'absence des objets, situations ou actes réels.

Le jeu devient sociodramatique quand le thème joué est élaboré en collaboration avec au moins un compagnon et que les participants (deux ou plusieurs) interagissent à la fois sur le plan de l'action et de l'échange verbal.

Dans le jeu sociodramatique[1], les interactions verbales entre les participants sont:

1) des imitations de discours des personnages représentés et font partie intégrale du jeu de rôles;

---

1. SMILANSKY, Sara, *The effects of sociodramatic play on disadvantage preschool children*, New York, John Wiley & Sons, 1968.

2) des descriptions des objets que l'enfant utilise en remplacement d'objets réels ou de ceux qu'il fait semblant d'utiliser;

3) des commentaires d'actions ou de situations que les enfants font semblant de vivre;

4) des discussions nécessaires pour l'élaboration et la poursuite du jeu sociodramatique.

EXEMPLE I: Le coin de la poupée

PHASE I: amener chaque enfant à se déterminer un rôle et à l'exploiter au maximum.

Matériel: tout matériel se trouvant habituellement dans le coin de la poupée. Le matériel suggère déjà aux enfants des rôles et activités proches de la réalité qu'ils connaissent. Avant de passer au jeu symbolique, il est préférable de laisser aux enfants le temps de manipuler à loisir le matériel qui souvent suscite chez eux beaucoup d'excitation. Une fois le matériel connu, les enfants accepteront mieux d'élaborer des rôles en commun.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière rejoint les enfants qui se trouvent dans le coin de la poupée et prend une part active dans le jeu.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière demande à chaque enfant quel rôle il veut jouer et ce qu'il prévoit faire.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière incite chacun à reproduire les activités propres au rôle qu'il s'est déterminé.

. Elle participe au jeu de l'enfant en jouant elle-même certains rôles, de façon à suggérer à l'enfant des aspects de son propre rôle: *"Bonjour, Madame, comment va votre bébé aujourd'hui?"*.

. Elle peut suggérer d'utiliser certains objets comme substituts et proposer certaines actions: *"Votre bébé pleure parce qu'il a faim, il faudrait peut-être lui donner à manger."*.

. Elle stimule l'enfant à expliquer ce qu'il fait: *"Qu'est-ce que vous faites chauffer là? Allez-vous donner des pommes de terre à votre bébé?"*.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande à chacun pourquoi il aime jouer le rôle qu'il a choisi et s'il aimerait jouer un autre rôle la prochaine fois.

PHASE II: amener les enfants à se regrouper à deux ou à trois et à jouer ensemble des situations de jeux symboliques.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière rejoint les enfants dans le coin de la poupée et leur propose de jouer avec un ou deux amis.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière incite les enfants à penser à une situation de jeu où ils pourraient jouer ensemble.

. Elle les invite à se déterminer un rôle et à prévoir les activités propres à chaque rôle.

3- Activité proprement dite

. La jardinière stimule chaque enfant du groupe à rester fidèle aux rôles prévus ensemble.

. Elle favorise des interactions entre les participants.

. Elle aide les enfants à apporter de nouveaux développements à leur jeu soit en jouant elle-même un rôle, soit par des questions ou suggestions qu'elle adresse toujours au personnage que l'enfant joue et non à l'enfant lui-même: *"Madame, votre enfant s'est fait mal au genou, peut-être que vous devriez l'emmener à l'hôpital."* .

4- Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé jouer leur rôle et s'ils ont aimé jouer ensemble?

. Elle leur demande à quoi ils aimeraient jouer une prochaine fois.

PHASE III: amener les enfants à élaborer et à mener à bien, ensemble, des situations de jeux symboliques.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière rejoint les enfants dans le coin de la poupée et leur propose d'élaborer davantage leur jeu en allant chercher d'autres amis.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à imaginer différentes situations de jeu (anniversaire d'un enfant, visite chez un voisin ou un parent, etc.), et à s'entendre sur une idée commune.

. Elle les invite à planifier l'activité en définissant les rôles, les tâches propres à chaque rôle et le déroulement de l'activité dans le temps.

. Elle voit à ce que chacun exprime ses idées et aide les enfants à faire un consensus.

3- Activité proprement dite

. La jardinière voit à ce que les enfants soient fidèles aux rôles et au déroulement prévus pendant toute la durée de l'activité.

. Elle veille à ce que les cinq enfants participent activement au jeu et suscite des interactions entre les enfants par des questions ou des suggestions s'adressant au personnage.

. Elle aide les enfants à apporter de nouveaux développements à leur jeu, à motiver leurs suggestions et à s'entendre sur la façon de mener l'activité.

3- Retour sur l'activité

. Après l'activité, la jardinière rassemble les enfants et leur demande s'ils ont aimé le jeu et pourquoi, et s'ils ont aimé jouer ensemble.

. Elle les invite à trouver ensemble des suggestions pour rendre le jeu plus intéressant la prochaine fois.

EXEMPLE II: Représentation d'une histoire connue

PHASE I: amener chaque enfant à se déterminer un rôle et à l'exploiter au maximum.

Matériel: costumes ou détails de costumes reproduisant des personnages de conte ou d'histoire, connus des enfants.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. A la suite d'activités au cours desquelles la jardinière a raconté à plusieurs reprises une histoire aux enfants, elle leur en rappelle les principaux éléments et leur propose de jouer l'histoire. L'activité sera reprise de façon à permettre aux enfants de jouer les différents rôles.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière invite les enfants à choisir un personnage de l'histoire qu'ils aimeraient jouer.

. Elle amène chaque enfant à spécifier le rôle qu'il devra tenir, à se remémorer les gestes à faire, les phrases à dire et, même le ton de la voix.

3- *Activité proprement dite*

. Les enfants sont invités à jouer l'histoire et la jardinière aide chacun d'eux à tenir son rôle.

. Elle participe elle-même un peu en tenant certains rôles de façon à rappeler aux enfants des aspects de leur propre rôle: *"Qu'est-ce que tu as dans ton panier petit Chaperon Rouge?"*.

4- *Retour sur l'activité*

. A la fin du jeu, la jardinière demande à chacun pourquoi il aime jouer le rôle qu'il a choisi et s'il aimerait jouer un autre rôle la prochaine fois.

PHASE II: amener les enfants à se regrouper à deux ou à trois et à jouer ensemble des situations de jeux symboliques.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Lorsque les enfants arrivent assez bien à jouer les personnages d'une histoire, la jardinière organise l'activité de façon à favoriser des interactions entre deux ou trois personnages.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à s'entendre sur l'histoire qu'ils aimeraient jouer parmi celles qu'ils ont déjà travaillées.

. Elle les aide à s'entendre sur le personnage que chacun va jouer.

. Elle amène chaque enfant à préciser les activités du personnage qu'il va jouer et ses relations avec le ou les autres personnages.

3- Activité proprement dite

. La jardinière aide chacun à tenir son rôle en lui rappelant, au besoin, les gestes à faire, les phrases a dire et le ton de la voix.

. Elle favorise des interactions entre deux ou trois personnages soit en jouant elle-même un des rôles, soit par des questions ou suggestions qu'elle adresse toujours au personnage que l'enfant joue et non à l'enfant lui-même: *"Où allez-vous petit Chaperon Rouge?"* dit-elle en prenant la voix du loup.

4- *Retour sur l'activité*

. A la fin du jeu, la jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé jouer leur rôle et s'ils ont aimé jouer ensemble.

. Elle leur demande comment ils aimeraient jouer la prochaine fois.

PHASE III: amener les enfants à élaborer et à mener à cinq ensemble des situations de jeux symboliques.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Lorsque les enfants réussissent assez bien à deux ou trois, à rejouer les interactions entre les personnages d'une histoire, la jardinière leur propose d'aller chercher d'autres amis et de jouer ensemble une histoire qui implique plus de trois personnages.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à s'entendre sur l'histoire qu'ils veulent jouer.

. Elle les amène à s'entendre sur le partage des rôles de façon à ce que chacun ait une tâche précise à faire. Un des rôles peut être celui de narrateur.

. Elle incite chacun à préciser les activités de son rôle et invite les autres à donner des suggestions sur la façon de jouer ce rôle.

. Elle aide les enfants à organiser le déroulement de l'histoire.

3- Activité proprement dite

. La jardinière aide les enfants à tenir leur rôle en rappelant au besoin les gestes à faire, les phrases à dire, le ton de la voix.

. Elle aide les enfants à suivre le déroulement prévu et stimule chacun dans ses interactions avec d'autres personnages en s'adressant au personnage et non à l'enfant qui joue.

. Elle favorise les suggestions des autres enfants sur la façon de jouer un rôle.

4- *Retour sur l'activité*

. Après l'activité, la jardinière rassemble les enfants et leur demande s'ils ont aimé le jeu et pourquoi.

. Elle leur demande s'ils ont aimé jouer ensemble.

. Elle les invite, s'il y a lieu, à trouver ensemble des suggestions pour rendre le jeu plus intéressant la prochaine fois.

Grille d'évaluation des fonctions sociales du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase I	oui	non
Fonction directive et instrumentale		
. demander pour avoir quelque chose	___	___
. donner des directives	___	___
Fonction personnelle		
. motiver ses gestes	___	___
. exprimer ses goûts, ses préférences	___	___
. exprimer ses idées	___	___
Fonction interactionnelle		
. demander à l'adulte des informations et des explications	___	___

Phase II	oui	non
Fonction personnelle		
. exprimer ses sentiments	___	___
Fonction interactionnelle		
. demander à d'autres pour jouer avec eux	___	___
. demander à d'autres des informations et des explications	___	___
. décider avec d'autres de ce qu'on va faire	___	___
. déterminer les rôles	___	___
. proposer des solutions à un conflit	___	___

Phase III	oui	non
Fonction personnelle		
. exprimer ses sentiments et les expliquer	___	___
. exprimer ses idées et les expliquer	___	___
Fonction interactionnelle		
. définir et partager les rôles	___	___
. prévoir le déroulement des activités	___	___
. apprécier les réalisations des autres	___	___

Phase IV	oui	non
Fonction interactionnelle		
. demander aux autres leurs idées	___	___
. demander aux autres leurs sentiments	___	___
. déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ année _____ mois _____ date

Activité:

Phase:

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement social

La jardinière coche (√) les comportements manifestés par l'enfant

Phase I	oui	non
Autonomie		
. décider lui-même de ce qu'il aimerait faire	___	___
. mener à bien ce qu'il entreprend	___	___
Coopération		
. prendre part à une activité commune	___	___
. partager des objets	___	___
. attendre son tour	___	___
. céder	___	___

Phase II	oui	non
Autonomie		
. trouver lui-même les moyens de réaliser ce qu'il aimerait faire	___	___
. accepter de défaire et de recommencer ce qu'il fait	___	___
. ne pas chercher sans cesse à obtenir l'approbation de l'adulte	___	___
. avoir recours à l'adulte au besoin	___	___
Coopération		
. accepter de réaliser avec un ou deux autres enfants une tâche commune	___	___
. accepter la proposition d'un autre	___	___

Phase III	oui	non
Coopération		
. organiser une activité commune	___	___
. modifier son comportement en fonction des autres	___	___
Nécessité des règles		
. respecter les règles de fonctionnement établies pendant toute l'activité	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ année _____ mois _____ date

Activité:

Phase:

Commentaires:

Grille d'évaluation du jeu symbolique

La jardinière coche (√) les comportements manifestés par l'enfant

Phase I	oui	non
Fonction symbolique		
. s'exprimer à la manière d'un personnage	___	___
Pensée symbolique		
. mimer les gestes propres à un rôle	___	___
. utiliser les objets comme substituts	___	___
. faire semblant d'utiliser un objet	___	___
. poser une succession d'actions propres à un rôle ou à un personnage	___	___

Phase II	oui	non
Fonction symbolique		
. prétendre représenter un personnage	___	___
. prétendre utiliser des objets	___	___
. utiliser l'intonation caractéristique d'un personnage	___	___
. utiliser le discours propre à un personnage en interaction avec d'autre(s) personnage(s)	___	___

Phase III	oui	non
Fonction symbolique		
. prétendre vivre des situations	___	___
. respecter le discours propre à un personnage durant toute l'activité	___	___
Pensée logique		
. pouvoir respecter la chronologie des actions prévues	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ année _____ mois _____ date

Activités:

Phase:

Commentaires:

AUTRES EXEMPLES

TYPE I

Jeux symboliques avec matériel évocateur que l'on peut manipuler et qui permet à l'enfant de jouer des rôles réalistes faisant partie de l'expérience vécue par l'enfant.

Ex.: Le garage au coin des camions.

TYPE II

Jeux symboliques avec matériel évocateur que l'on peut manipuler et qui permet à l'enfant de jouer des rôles réalistes à partir d'expériences nouvelles que la jardinière fera vivre aux enfants.

Ex.: Visite à la clinique.

TYPE III

Jeux symboliques avec matériel symbolique qui permet aux enfants de jouer des rôles imaginaires tirés d'une histoire connue des enfants.

Ex.: Le petit Chaperon Rouge

TYPE IV

Jeux symboliques avec matériel symbolique qui permet aux enfants de jouer des rôles imaginaires à partir d'une histoire inventée par les enfants eux-mêmes (dans le cadre, par exemple, d'activités de travaux collectifs de type création verbale).

Ce type de situation est plus complexe à cause de la dimension créativité collective et organisation logique de l'histoire. On peut penser, cependant, qu'un entraînement régulier dans les autres types de jeux symboliques permettra aux enfants de l'aborder au cours de la maternelle cinq ans.

JEUX DE REGLES

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement social
phase I	
. demander pour avoir quelque chose . donner des directives . motiver ses gestes . exprimer ses goûts, ses préférences . exprimer ses idées . demander à l'adulte des informations et des explications	. prendre part à une activité commune . partager des objets . attendre son tour . céder . suivre les règles d'un jeu
phase II	
. exprimer ses sentiments . demander à d'autres pour jouer avec eux . demander à d'autres des informations et des explications . décider avec d'autres de ce qu'on va faire . déterminer les rôles . proposer des solutions à un conflit . verbaliser des règles connues	. accepter de réaliser avec un ou deux autres enfants une activité commune . accepter la proposition d'un autre . respecter les règles du jeu pendant toute l'activité

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement social
phase III	
. exprimer ses sentiments et les expliquer . exprimer ses idées et les expliquer . définir et partager les rôles . prévoir le déroulement des activités . apprécier la réalisation des autres . formuler les nouvelles règles d'un jeu connu	. organiser une activité commune . modifier son comportement en fonction des autres . accepter de modifier les règles d'un jeu connu
phase IV	
. demander aux autres leurs idées . demander aux autres leurs sentiments . déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe . inventer les règles d'un nouveau jeu	

Le pourquoi des jeux de règles est d'amener l'enfant à prendre conscience, par le jeu, de la nécessité de suivre des règles dans certaines activités de groupe.

Même si l'enfant de quatre ans saisit que certains jeux impliquent une ou des règles à suivre, il ne se rend pas compte que la règle est spécifique et nécessaire. Aussi, l'interprète-t-il de façon fantaisiste, sans tenir compte des autres joueurs. Il est fasciné par le rituel à suivre et comme il ne comprend pas encore son utilité, il l'applique à sa façon ou la modifie au gré de sa convenance.

Puis, au moment où il prend conscience de la nécessité de la règle, il devient intransigeant, prêtant à la règle un caractère absolu. Quand, enfin, il réalise que le bien-fondé de la règle repose sur une entente explicite entre les joueurs, il devient capable d'inventer de nouveaux jeux qui tiennent compte de chacun des participants.

Le jeu de société est donc un moyen d'amener l'enfant à participer à un jeu commun en tenant compte des autres. Comme le dit C. Tikka dans le livre: *Jouer pour comprendre*[1.], "les enfants découvriront que le jeu collectif procure un plaisir partagé, mais que la condition nécessaire pour cela est que chacun se plie à la convention établie en commun sur laquelle on s'est bien mis tous d'accord. Le respect de la règle passe par le respect des autres. Et, en dehors de cela, il n'est que désordre et déception".

---

1. BANDET, J., ABBADIE, M., *Jouer pour comprendre*, Cahiers de pédagogie moderne, 51, Paris, Armand Colin (1971).

EXEMPLE I: le jeu de Colin-Maillard

PHASE I: amener l'enfant à appliquer les règles d'un jeu collectif.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

La jardinière propose aux enfants de jouer à Colin-Maillard (pour ce genre d'activité, elle peut prendre toute la classe). Elle leur explique les règles du jeu: un enfant a les yeux bandés et les autres enfants forment un cercle autour de lui. Celui qui a les yeux bandés doit essayer d'attraper un enfant du cercle et trouver de qui il s'agit en le touchant. Il a trois chances. S'il devine le nom c'est l'autre qui prend sa place et lui intègre le cercle. Sinon, il est éliminé.

2- Elaboration de l'activité

La jardinière explique aux enfants la règle du jeu en jouant elle-même un exemple avec les enfants. Quand la règle semble comprise, on passe au jeu. La jardinière insiste sur le fait qu'il ne faut pas parler pour que l'ami aux yeux bandés ne nous reconnaisse pas.

3- Activité proprement dite

Les enfants jouent le jeu et la jardinière les aide à respecter les règles établies: a) pour les enfants qui forment le cercle, ne pas parler pour que l'autre ne nous reconnaisse pas; b) pour celui qui a les yeux bandés, avoir trois chances et seulement trois pour deviner le nom; c) accepter d'être éliminé quand on n'a pas trouvé après trois chances.

4- Retour sur l'activité

La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé ce jeu et s'ils ont aimé jouer ensemble. Ont-ils préféré deviner le nom d'un ami ou ne pas se faire reconnaître?

PHASE II: amener l'enfant à respecter les règles d'un jeu collectif connu et à les verbaliser.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

La jardinière propose aux enfants de jouer à Colin-Maillard.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils se souviennent du jeu Colin-Maillard.

. Elle invite un enfant à rappeler les règles du jeu et complète l'information si aucun autre enfant ne peut le faire.

3- Activité proprement dite

. Durant le jeu, la jardinière invite les enfants à être attentifs à ce que tous suivent les règles et à rappeler à l'ordre ceux qui y dérogent.

. Elle aide les enfants, si nécessaire, à formuler les règles établies.

4- Retour sur l'activité

La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé jouer à Colin-Maillard. Elle leur demande ce qu'ils aiment dans ce jeu: trouver le nom de l'ami ou ne pas se faire reconnaître. Enfin, elle invite les enfants à dire s'ils aiment jouer ensemble et s'ils trouvent que les règles ont été bien suivies par tous les enfants.

PHASE III: amener les enfants à accepter de modifier une règle de jeu et à s'entendre sur les nouvelles règles.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

En petit groupe ou avec toute la classe, la jardinière invite les enfants à trouver une façon différente de jouer à Colin-Maillard.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière demande aux enfants quelles sont les règles qu'ils ont suivies pour jouer à Colin-Maillard.

. Elle invite les enfants à se rappeler de chaque élément du jeu et complète l'information si nécessaire.

. Elle incite les enfants à s'entendre sur les éléments qu'on pourrait changer pour établir une nouvelle règle à suivre. Si les enfants ne trouvent pas par eux-mêmes, la jardinière peut leur proposer une variante, par exemple: la façon de reconnaître l'enfant ne sera plus par le toucher, mais par le son de la voix: celui qui est attrapé doit dire n'importe quoi en déguisant sa voix et l'autre doit le reconnaître sans y toucher davantage. Les autres règles restent inchangées.

. Quand tous les enfants acceptent la nouvelle règle, le jeu commence.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière aide les enfants à jouer à Colin-Maillard selon la nouvelle règle de jeu établie.

. Elle incite les enfants à s'aider mutuellement pour que chacun suive la nouvelle règle de jeu.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé la nouvelle façon de jouer à Colin-Maillard.

. Ont-ils préféré la nouvelle façon de jouer ou la première façon et pourquoi?

. Ont-ils aimé jouer tous ensemble?

. Pourraient-ils trouver de nouvelles façons de jouer à Colin-Maillard?

Grille d'évaluation des fonctions sociales du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant.

Phase I	oui	non
Fonction directive et instrumentale		
. demander pour avoir quelque chose	___	___
. donner des directives	___	___
Fonction personnelle		
. motiver ses gestes	___	___
. exprimer ses goûts, ses préférences	___	___
. exprimer ses idées	___	___
Fonction interactionnelle		
. demander à l'adulte des informations et des explications	___	___

Phase II	oui	non
Fonction personnelle		
. exprimer ses sentiments	___	___
Fonction interactionnelle		
. demander à d'autres pour jouer avec eux	___	___
. demander à d'autres des informations et des explications	___	___
. décider avec d'autres de ce qu'on va faire	___	___
. déterminer les rôles	___	___
. proposer des solutions à un conflit	___	___
. verbaliser des règles connues	___	___

Phase III	oui	non
Fonction personnelle		
. exprimer ses sentiments et les expliquer	___	___
. exprimer ses idées et les expliquer	___	___
Fonction interactionnelle		
. définir et partager les rôles	___	___
. prévoir le déroulement des activités	___	___
. apprécier la réalisation des autres	___	___
. formuler les nouvelles règles d'un jeu connu	___	___

Phase IV	oui	non
Fonction interactionnelle		
. demander aux autres leurs idées	___	___
. demander aux autres leurs sentiments	___	___
. déterminer les règles de fonctionnement dans une activité de groupe	___	___
. inventer les règles d'un nouveau jeu	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ année _____ mois _____ date

Activité:

Phase:

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement social

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant.

Phase I	oui	non
Coopération		
. prendre part à une activité commune	___	___
. partager des objets	___	___
. attendre son tour	___	___
. céder	___	___
Nécessité des règles		
. suivre les règles d'un jeu	___	___

Phase II	oui	non
Coopération		
. accepter de réaliser avec un ou deux autres enfants une activité commune	___	___
. accepter la proposition d'un autre	___	___
Nécessité des règles		
. respecter les règles du jeu pendant toute l'activité	___	___

Phase III	oui	non
Coopération		
. organiser une activité commune	___	___
. modifier son comportement en fonction des autres	___	___
Nécessité des règles		
. accepter de modifier les règles d'un jeu connu	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: année mois date

Activité:

Phase:

Commentaires:

AUTRES EXEMPLES

TYPE I

Jeux collectifs connus:

- la chaise musicale
- le chat et la souris
- le mouchoir
- le roi du silence
- Pierre a dit
- jeu du ballon qui se promène au rythme d'une chanson
- trois fois passera, la dernière restera
- etc., ...

TYPE II

Jeux qui peuvent se jouer en plus petits groupes:

- les billes
- les jeux de cartes
- marelle
- etc., ...

TYPE III

Jeux collectifs inventés par les enfants:

- jeu de ballon à faire dans le gymnase
- jeu de devinettes
- jeu de parcours à obstacles
- etc., ...

LIVRET II

MODULE DES ACTIVITES COGNITIVES

Si l'on se réfère à Piaget, la pensée logique ou opératoire se définit par la capacité qu'acquiert le sujet d'intérioriser les actions et de les coordonner entre elles en des systèmes d'ensembles appelés opérations.

Les opérations se constituent en groupements: le groupement des opérations logico-mathématiques, le groupement des opérations infra-logiques.

La différence essentielle entre les deux types d'opérations tient à la relation entre les aspects logiques et les aspects physiques de la connaissance. D'après Piaget, toutes les actions ont deux aspects: un aspect physique observable et un aspect logique non directement observable. Quand je transforme une boule de plasticine en saucisse, je peux constater l'effet de la transformation: la boule s'allonge et devient plus plate. Par contre, lorsque je déduis que la saucisse a encore la même quantité de matière que la boule parce que si la saucisse est devenue plus longue, elle est aussi devenue plus plate, je raisonne sur des relations non directement observables, mais que j'ai construites à partir de mon expérience sur les objets.

Dans le domaine des opérations logico-mathématiques, la logique prime sur le physique. Par exemple: les notions de "plus grand que" "trois", "tous" sont indépendantes de l'arrangement spatio-temporel des objets. Quelle que soit leur disposition, trois objets constituent toujours trois objets et cela est aussi vrai aujourd'hui que demain.

Dans le domaine des opérations infra-logiques, par contre, le logique est intimement lié au physique. Si trois objets A, B et C sont alignés de telle sorte que A soit placé avant C, mais ce raisonnement n'est vrai que pour cette disposition particulière.

Au niveau préscolaire, cependant, l'enfant ne fait pas ces distinction. A ce niveau, quel que soit le domaine , le physique prime sur le logique. Pour un enfant de 4 ans, cinq objets placés en rond, ça ne fait pas la même chose que cinq objets placés en ligne. Pour lui, le nombre est fonction de la disposition. Ce n'est qu'au moment où il parvient à faire abstraction de la disposition des éléments pour dégager la relation existant entre eux qu'il acquiert la notion de nombre. Il en est de même pour les autres opérations.

ACTIVITES LOGICO-MATHEMATIQUES

OBJECTIFS[1].

compétence à communiquer	développement cognitif
phase I	
. émettre le plus d'idées possible en rapport avec un sujet donné . identifier, par le terme propre, les objets qu'il utilise ou auxquels il fait référence	. trouver différentes façons de faire les choses . reconnaître les objets auxquels on fait référence
phase II	
. trouver différentes façons d'exprimer des idées . (se) poser des questions sur l'usage des choses . (se) poser des questions sur les caractéristiques des objets . décrire des objets par leurs caractéristiques perceptibles (forme, couleur, dimension, texture, odeur, goût) . décrire des objets par leurs fonctions	. trouver différentes façons de regrouper des objets par leurs fonctions . regrouper des objets ayant entre eux des relations fonctionnelles . mettre en relation des objets différents . établir une correspondance terme à terme entre deux collections d'objets pour en vérifier l'équivalence numérique

1. Le tableau des objectifs est commun aux activités de classification, sériation et nombre.

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement cognitif
phase III	
. (se) poser des questions sur les relations existant entre les objets . définir les relations de ressemblance existant entre les objets . définir les relations de différence existant entre les objets . définir les relations numériques existant entre les objets . définir les relations d'ordre existant entre les objets	. regrouper les mêmes objets selon différentes caractéristiques communes . ordonner les mêmes objets selon différentes caractéristiques . regrouper des objets selon leurs relations de ressemblance . ordonner des objets en fonction de leurs relations de différence . appliquer le principe de l'itération à différents objets

Le pourquoi des activités logico-mathématiques est d'amener les enfants à établir des relations de ressemblances, de différences et de nombres entre les objets et à définir ces relations.

Les opérations logico-mathématiques sur lesquelles porte le présent module regroupent 1) les opérations de classification, 2) les opérations de sériation, 3) les opérations de nombre.

Comme selon Piaget, ces opérations se développent de façon synchronique, elles ont été regroupées dans un même module prévoyant une première phase commune aux trois types d'opérations qui porte sur l'identification des objets. L'enfant doit connaître les objets qu'il va classer, sérier ou dénombrer. Les activités d'identification seront pour la jardinière le moyen de jauger la connaissance que les enfants ont des thèmes qu'elle voudra exploiter ultérieurement et de prévoir des activités complémentaires (sorties, jeux, livres, films, etc., ...) qui leur donneront l'occasion d'expérimenter les objets qu'ils auront à manipuler ultérieurement.

Pour le choix des objets sur lesquels elle fera porter les activités, la jardinière tiendra compte des facteurs familiarité des objets et facilité du vocabulaire. Elle choisira donc, pour commencer, des objets courants susceptibles d'exister dans l'environnement immédiat de l'enfant et introduira graduellement des objets nouveaux. Pour le choix du vocabulaire, elle pourra se référer aux documents de Girolami-Boulinier[1.], Préfontaine et Préfontaine[2.], Dottrens et Massarenti[3.] ou autres du genre.

---

1. GIROLAMI-BOULINIER, Andrée, *Vocabulaire et langage, Suggestions - essai de progression à l'usage des maîtres*, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1971.

2. PREFONTAINE, R., PREFONTAINE, Gisèle, *Vocabulaire oral des enfants de 5 à 8 ans au Canada français*, Librairie Beauchemin, Montréal, 1968.

3. DOTTRENS, R., MASSARENTI, D., *Vocabulaire fondamental du français*, Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, Delachaux et Niestlé, Suisse, 1971.

LE MAGASINAGE[1]

PHASE I[2]*: amener les enfants à identifier des objets usuels par le terme approprié.*

Matériel: boîtes de carton vides - sacs à provisions - boîtes de marchandise vides - boîtes de conserve, etc., ... - photos ou illustrations de la marchandise.

La marchandise en magasin variera en fonction du thème exploité.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Au cours d'activités connexes (travaux collectifs par exemple), la jardinière implique les enfants dans la mise sur pied d'un magasin, soit en fabriquant du matériel ou en leur demandant d'en rapporter de la maison. Suivant les sous-thèmes qu'elle voudra aborder (l'alimentation, les fleurs, les instruments que l'on retrouve dans une maison), elle fera varier la marchandise et changera le nom du magasin (marché d'alimentation, fleuriste, quincaillerie, etc., ...). Les thèmes sont choisis en fonction leur exploitation ultérieurement dans les phases II et III.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière propose aux enfants de préparer le magasinage en établissant ensemble une liste de marchandises comme s'ils allaient faire le marché de la semaine.

. Elle stimule les enfants à proposer le plus d'articles possible.

. Lorsqu'une suggestion ne semble pas rattachée à l'objet du magasinage (acheter la nourriture pour la semaine, les vêtements pour la famille, des outils pour construire une cabane, etc., ...) ou est ambiguë, elle les amène à clarifier leur pensée ou à justifier leur proposition.

. Elle demande l'opinion du groupe sur l'intérêt d'inclure les articles mentionnés par l'un ou l'autre.

---

1. Etant donné les multiples possibilités qu'offre le thème exploité (le magasinage) un seul exemple est décrit pour les trois types d'opérations: classification, sériation, nombre.

2. La phase I est commune aux activités de classification, de sériation et de nombre.

3- Activité proprement dite

. Une fois la liste établie, la jardinière propose aux enfants de choisir l'un d'entre eux pour tenir le rôle du marchand.

. Elle remet ensuite à chacun une liste de marchandises qu'il devra rapporter et qui aura la forme d'une série de photos de la marchandise requise. Les premières fois, la liste ne comportera que deux ou trois item, elle pourra s'allonger au cours de l'année. Enfin, la jardinière identifiera chaque article au fur et à mesure par son nom.

. La jardinière aide l'enfant-client et l'enfant-marchand à se comprendre en invitant le premier à décrire sa marchandise, à en préciser l'usage ou même à le mimer s'il ne se souvient plus du nom, et le second à demander des précisions s'il ne comprend pas.

4- Retour sur l'activité

. Au fur et à mesure que les enfants ont obtenu leurs marchandises, ils reviennent en cercle.

. Chacun déballe son paquet à tour de rôle, en disant aux autres ce qu'il a acheté. Quand l'enfant ne reconnaît pas un article, la jardinière invite les autres à l'identifier.

. Quand chacun a déballé sa marchandise, on fait ensemble l'inventaire du marché en confrontant les articles rapportés avec les listes de chacun: *"Est-ce que chacun a bien rapporté la marchandise dont il avait la liste?"*.

. Au fur et à mesure que les enfants progresseront, la jardinière pourra étendre la discussion suivant le thème exploité; elle pourra amener les enfants à s'interroger sur la qualité du marché, sur la valeur alimentaire des aliments rapportés ou tout autre sujet en rapport avec le thème.

. La jardinière pensera toujours aussi à la dimension affective en demandant aux enfants s'ils ont aimé l'activité, s'ils préfèrent jouer le rôle du marchand ou du client, la marchandise qu'ils préfèrent, etc., ... Elle pourra avoir inclu dans la marchandise des aliments réels parmi lesquels les enfants choisiront celui qu'ils préfèrent.

ACTIVITES DE CLASSIFICATION

Classer, c'est regrouper des objets en fonction de leurs ressemblances en un système hiérarchisé de classes. On ne peut parler véritablement d'opérations de classification qu'au niveau opératoire (7-8 ans), c'est-à-dire, au moment où l'enfant comprend le principe de l'inclusion des classes: la classe des robes rouges et la classe des robes vertes sont incluses dans la classe des robes; la classe des robes et la classe des chandails sont incluses dans la classe des vêtements, etc., ...

Au niveau préopératoire, l'enfant peut effectuer des regroupements mais ceux-ci ne sont pas coordonnés. Si vous demandez à un enfant qui vient de faire un bouquet de fleurs comprenant quatre tulipes et deux marguerites, s'il y a plus de tulipes ou de fleurs dans son bouquet, il vous répondra invariablement qu'il y a plus de tulipes. Pourtant, il sait très bien que, et les tulipes et les marguerites sont des fleurs, mais pour lui ce sont deux catégories distinctes, non coordonnées. A ce niveau, on ne parlera donc pas de classes, mais de catégories ou de collections d'objets.

C'est en apprenant à dissocier les différentes caractéristiques des objets: *"Lorsque je classe des objets en fonction de leur couleur, je dois faire abstraction de leur forme, de leur grandeur ou autres caractéristiques non pertinentes."* et à généraliser les ressemblances: *"Dans la classe des objets rouges, je peux faire entrer aussi bien une robe qu'un crayon ou qu'un bonbon du moment qu'ils sont rouges."* que l'enfant passera graduellement de la constitution de catégories distinctes à l'emboîtement de classes de plus en plus générales.

Le passage des catégories concrètes aux classes abstraites exigera également de l'enfant qu'il prenne en considération des caractéristiques de plus en plus abstraites.

Concrètes
- *l'usage* : *un couteau et une fourchette servent à manger*
- *la convenance* : *le marteau va avec le clou, le ramasse-poussière avec le balai*
- *les caractéristiques perceptibles* : *couleur, grandeur, forme, rugosité, odeur, etc., ...*
- *les caractéristiques abstraites ou concepts* : *les véhicules, les vêtements, les légumes*

Abstraites

Dans le présent module, la progression des activités est établie en fonction de ce second critère: passage de l'établissement de relations fonctionnelles (en fonction de l'usage et de la convenance) aux relations logiques (en fonction des caractéristiques perceptibles). Le regroupement des objets en fonction des caractéristiques abstraites est prévu pour un stade ultérieur. L'abstraction des qualités et la généralisation des ressemblances seront favorisées au cours des activités par:

- la variation des contenus
  (différents types de marchandises)
- les contrôles sur le choix du matériel
  (voir le devis technique)
- les activités de vérification dans le
  "retour sur l'activité".

PHASE II: amener les enfants à décrire les objets par leur fonction et à les regrouper selon des fonctions communes.

Matériel: magasin improvisé représentant un supermarché où on peut trouver toutes sortes de marchandises, marchandises variées choisies en fonction de leur possibilité de faire des regroupements fonctionnels, regroupements par l'usage:

- des objets pour manger (ustensiles)
- des objets pour s'habiller (vêtements, etc., ...)

photos ou illustrations de la marchandise.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière explique aux enfants que pour l'activité du jour, le magasin a été organisé comme un hypermarché et qu'ils pourront y trouver toutes sortes de marchandises qu'elle aura choisies de façon à ce qu'ils puissent effectuer des regroupements fonctionnels entre les objets rapportés. L'activité pourrait se faire en 2 temps: 1) le magasinage, 2) l'empaquetage.

2- Elaboration de l'activité

. Quand les enfants ont tous été chercher leurs marchandises, comme dans la phase I, ils reviennent en cercle où ils présentent aux autres ce qu'ils ont rapporté en l'identifiant par son nom et en précisant à quoi ça sert: *"Moi, j'ai rapporté un couteau et une fourchette pour manger"*; toute la marchandise est placée au milieu du cercle.

. Quand un enfant ne peut identifier un objet ou en préciser la fonction, la jardinière fait appel au reste du groupe. Elle incite les enfants à toujours utiliser le terme exact.

3- Activité proprement dite

. Une fois la marchandise déballée, la jardinière remet aux enfants des contenants (sacs, boîtes de carton, etc., ...) en leur expliquant que maintenant, ils vont empaqueter la marchandise de façon à mettre ensemble les choses qui vont bien ensemble.

. Elle commence elle-même en justifiant chaque fois pourquoi elle met ensemble des objets dans un même sac: *"Maintenant, je prends une fourchette et je la mets dans le sac avec le couteau parce que tous les deux servent à manger. Je prends une robe et je la mets dans le sac avec le chandail parce que tous les deux servent à s'habiller, etc., ..."*.

. Elle prend bien soin, à ce stade, de définir les objets non pas par leur classe logique (ustensiles, jouets, vêtements), mais par leurs relations fonctionnelles (les choses pour manger, les choses pour s'habiller, les choses pour jouer).

. Elle invite ensuite les enfants à faire de même et à placer, à tour de rôle, un objet dans un des sacs en précisant pourquoi il le met dans ce sac-là. Les enfants sont libres de créer autant de catégories qu'ils veulent du moment qu'ils peuvent le justifier en définissant des fonctions communes aux objets.

. Quand un enfant se trompe de sac ou de fonction, elle invite les autres à le corriger.

. Elle voit à ce que chacun place sa marchandise.

. Si un enfant a de la difficulté à verbaliser, elle l'incite à placer tout simplement sa marchandise.

4- *Retour sur l'activité*

. Une fois toute la marchandise empaquetée, la jardinière propose aux enfants de s'entendre sur une façon d'identifier les sacs pour que l'on sache ce qu'il y a dedans et à quoi ça sert.

. Puis, elle prend un certain nombre d'objets qui n'étaient pas sur les listes et propose aux enfants de les mettre dans l'un ou l'autre sac. Prenant une assiette, elle demande si elle peut le mettre dans le sac des choses pour s'habiller: *"Est-ce que je pourrais mettre cette assiette-ci dans ce sac-là?"* sans mentionner le nom de la catégorie. Elle invite les enfants à justifier leur accord ou leur désaccord.

. Elle les invite ensuite à suggérer d'autres objets qu'ils auraient pu acheter et inclure dans les différents paquets.

. Elle leur demande enfin s'ils sont satisfaits de la façon dont ils ont emballé la marchandise et s'ils voudraient essayer de l'emballer différemment (les affaires pour les enfants, ensemble, les affaires pour les adultes, ensemble, les objets pour la cuisine, les jouets, etc., ...).

PHASE III: *amener les enfants à établir des relations de ressemblance entre des objets ayant des caractéristiques communes et à définir ces relations.*

Matériel: magasin improvisé - marchandises variées choisies de façon à pouvoir faire des regroupements en fonction des critères de forme, couleur, grandeur

photos ou illustrations de la marchandise.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. Lorsque les enfants arrivent assez bien à regrouper les objets par leurs fonctions, la jardinière prépare de nouvelles listes de marchandises conçues de façon à ce que les enfants soient amenés à faire des regroupements en fonction des ressemblances entre les objets. Les enfants sont ainsi amenés à décrire la marchandise au marchand: si un enfant a dans sa liste une photo d'une robe bleue et que le marchand a dans son magasin des robes de toutes les couleurs, il doit spécifier la couleur pour obtenir la bonne robe.

2- *Elaboration de l'activité*

. Comme précédemment, chaque enfant va chercher la liste de marchandises que lui a donnée la jardinière en apportant les précisions nécessaires pour obtenir la bonne marchandise.

. Au retour, la jardinière incite les enfants, non seulement à identifier la marchandise, mais aussi, à la décrire.

. Elle les aide en posant des questions précises sur les caractéristiques pertinentes: *"Ta robe, de quelle grandeur est-elle? Est-ce qu'elle est courte ou longue?".*

3- *Activité proprement dite*

. Lorsque tous les enfants ont présenté leurs marchandises, la jardinière leur propose de l'emballer en mettant ensemble ce qui va bien ensemble, les robes rouges ensemble, les robes bleues ensemble, les pantalons courts ensemble, les pantalons longs ensemble, etc.

. Elle commence elle-même en prenant des objets différents et en les mettant dans des sacs différents:

"Je prends la blouse bleue et je la mets ici avec la robe bleue, je prends la blouse rouge et je la mets ici avec la robe rouge, je prends la blouse jaune et je la mets ici avec la robe jaune".

. Elle incite ensuite les enfants à faire la même chose en justifiant chaque fois pourquoi ils mettent un objet dans l'un ou l'autre sac.

. Quand un enfant se trompe, elle fait appel au groupe.

. Elle voit à ce que chacun place sa marchandise.

. Si un enfant a de la difficulté à verbaliser, elle l'invite à placer tout simplement sa marchandise.

4- *Retour sur l'activité*

. Lorsque toute la marchandise est empaquetée, la jardinière propose aux enfants de vérifier s'ils ont bien respecté la consigne et si dans les sacs, les choses sont pareilles, de la même couleur, même grandeur, etc., ...

. Elle invite ensuite les enfants à identifier les paquets et les aide à faire un consensus autour de l'expression qui décrit le mieux le contenu du paquet:
"les objets bleus, les robes, les robes bleues, les robes rouges, etc.".

. Puis, elle prend un certain nombre d'objets qui n'étaient pas sur les listes et propose aux enfants de les inclure dans l'un ou l'autre paquet. Prenant une robe bleue, par exemple, elle demande aux enfants si elle peut la mettre avec les pantalons bleus puis avec les robes rouges. Elle incite les enfants à justifier leur accord ou leur désaccord.

. Elle propose ensuite aux enfants de substituer les objets et de voir si on respectera les catégories. Prenant un pantalon bleu dans le sac des affaires bleues, elle demande aux enfants si elle peut le placer dans le sac des affaires rouges et ainsi de suite. Elle demande toujours aux enfants de justifier leur réponse.

. Elle demande enfin aux enfants s'ils sont satisfaits de la façon dont ils ont empaqueté la marchandise et s'ils voudraient essayer de l'emballer autrement en mettant encore ensemble les choses qui vont bien ensemble.

ACTIVITES DE SERIATION

Alors que la classification consiste à regrouper ensemble les objets selon leurs ressemblances, la sériation consiste à les ordonner en fonction de leurs différences. Si l'on prend, par exemple, un ensemble de bâtonnets de couleur et de grandeur différentes, on peut, soit les grouper en fonction de leur couleur et constituer des classes, soit faire abstraction de la couleur et les ordonner en fonction de leur grandeur pour constituer une série.

De même que dans la classification, les premiers alignements qu'effectuent les enfants ne constituent pas des séries, mais des associations d'éléments ordonnés par couples ou trois par trois. Si on lui remet 10 bâtonnets de grandeur différente et qu'on lui demande de les ordonner par ordre de grandeur, un enfant de 4 ans prendra les bâtonnets 2 par 2 et les ordonnera comme suit, un petit/un grand, un petit/un grand, etc., ... L'enfant ordonne les éléments, mais en couples ou séries incoordonnées sans relation de transivité, c'est-à-dire, sans comprendre que si le bâtonnet A est plus petit que le bâtonnet B et que lui-même est plus petit que le bâtonnet C, A est aussi plus petit que C donc, qu'en plaçant les bâtonnets dans l'ordre A, B et C, ils seront en ordre de grandeur.

Les premières dichotomies que les enfants effectuent se font entre les notions de dimension petit/gros, long/court, gros/mince, puis au niveau des autres attributs physiques des objets entre foncé/pâle (couleur), dur/mou (consistance), rugueux/lisse (texture). Au début, les dichotomies se font par la négative. Ainsi, un enfant de 4 ans commencera par répartir des objets de poids différents en pesants/pas pesants, avant de les diviser en pesants/légers. Le concept de légèreté est plus difficile à comprendre que celui de lourdeur, parce qu'il est plus facile d'expérimenter le second que le premier. Quelle que soit la caractéristique sur laquelle porte le problème, l'enfant verra toujours le positif avant le négatif, le premier étant donné directement par l'expérience tandis que le second est le produit de mises en relations à l'intérieur d'un système.

Le passage des couples dissociés en séries transitives exige donc de l'enfant qu'il construise des relations entre les différentes oppositions qu'il effectue et ce, grâce à des exp´riences sur des objets de plus en plus différenciés et à des activités de mises en relations entre les oppositions qu'il construit. Tout comme dans la classification, cette évolution exigera également de lui qu'il apprenne à dissocier les différentes caractéristiques des objets et à généraliser les différences.

PHASE II: amener les enfants à établir des relations fonctionnelles entre des éléments et à les définir.

Matériel: magasin d'alimentation - 2 séries de 5 bocaux de formes et grosseurs différentes

aliments de type farine, sucre, sel, café, pois variés, macaronis, etc.

photos ou illustrations de la marchandise

La quantité d'aliments dans la première série de bocaux sera déterminée en fonction de la possibilité de remplir chacun des bocaux de la 2e série avec le même aliment. Un bocal X de la première série contiendra de la farine en quantité X de façon à ce qu'en transvidant la farine dans un bocal Y différent de X, Y soit rempli. De même, on prévoira des bocaux de volume variable donc des quantités variables d'aliments pour permettre aux enfants de jouer sur des différences de quantités.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*[1].

. Dans cette activité, la mise en relation se fera à partir de différences de quantités et de dimension de bocaux. Les aliments seront entreposés en magasin dans des bocaux de grosseurs et de formes variées qui seront plus ou moins remplis, il y aura deux ou trois bocaux semblables d'une même marchandise en quantité différente. En plus de réclamer une marchandise spécifique, l'enfant devra donc préciser, d'après les photos qu'il aura en mains, s'il en veut plus ou moins que ce que lui remettra le marchand. Dans la seconde phase de l'activité (activité proprement dite), la jardinière prétextera que le marchand s'est trompé de bocaux pour mettre sa marchandise et leur proposera de retransvaser la marchandise dans de nouveaux bocaux de façon à vider les premiers contenants et à remplir chacun de ces nouveaux bocaux avec la même marchandise. Les enfants devront donc trouver les bons bocaux pour la bonne quantité de marchandise. En fait, la jardinière ayant prévu qu'un seul bocal convienne pour une marchandise de quantité donnée, aura effectivement interverti les bocaux pour les entreposer en magasin.

---

1. Cette activité est en même temps un excellent exercice de conservation des quantités.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière demande à chaque enfant d'aller chercher un bocal de marchandise: *"Pierre, tu vas aller chercher un bocal de riz, Jean, un bocal de café, Marie, un bocal de sucre."*.

. Auprès du marchand, elle amène l'enfant-client à préciser s'il faut que le bocal soit "plein", à "moitié rempli" ou s'il lui en faut juste "un peu".

. Elle incite le marchand à demander lui-même des précisions.

. Au retour, les enfants déballent leur marchandise et la présentent aux autres en spécifiant chaque fois si le bocal est plein ou pas, s'ils en ont beaucoup ou peu.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière place devant les enfants une nouvelle série de bocaux vides de formes et de dimensions variées puis elle les invite à trouver le bon bocal pour leur marchandise.

. Avant de les laisser procéder au transvasement, elle leur demande de s'entendre entre eux sur le choix des bocaux.

. Elle les invite ensuite à effectuer le transvasement en les amenant à commenter ce qui se passe: *"Est-ce que tu crois qu'il est trop petit ou trop grand?"*.

. Elle les laisse procéder jusqu'à ce qu'ils aient versé chacun des éléments dans chacun des bocaux.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière vérifie avec les enfants s'ils ont bien respecté la consigne: *"Est-ce que tous les premiers bocaux sont vides, est-ce que tous les nouveaux bocaux sont pleins et contiennent une seule marchandise?"*.

. Elle invite les enfants à corriger les erreurs s'il y a lieu et leur demande d'identifier les bocaux.

. Elle leur demande enfin d'évaluer dans quel bocal il y a le moins de marchandise, dans lequel il y a juste un peu plus de marchandise, etc., ...

. Elle leur demande, chaque fois, de justifier leur réponse et place elle-même au fur et à mesure les bocaux selon l'ordre indiqué par les enfants en verbalisant ce qu'elle fait: *"Vous dites que c'est dans celui-là qu'il y a le moins de café donc je le place ici, en premier; il y en a un peu plus dans celui-là, alors je le place à côté en deuxième, etc., ..."*.

PHASE III: amener les enfants à établir des relations d'ordre entre des éléments différents et à définir ces relations.

Matériel: magasin d'alimentation - 1 série de 5 bocaux de grosseurs et de formes variées - 1 série de 5 bocaux tous identiques

aliments de type farine, sucre, sel, café.

La quantité des différents éléments sera déterminée de façon à ce qu'une fois transvidés dans les bocaux témoins, les enfants puissent constituer une série en fonction de la hauteur des aliments. Lorsque les enfants seront initiés à l'activité, la jardinière pourra prévoir de constituer deux ou trois séries d'aliments différents.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La première partie de l'activité se déroulera de la même façon que dans la phase II, les enfants allant commander des marchandises variées en quantités différentes. Dans la deuxième partie, cependant, la jardinière leur remettra des bocaux tous identiques pour leur permettre de les sérier en fonction des quantités réelles. La jardinière laissera donc les enfants expérimenter assez longtemps les notions de différences de quantités avant de s'engager dans la phase III.

2- Elaboration de l'activité

. Les enfants vont commander leurs marchandises au marchand puis reviennent la présenter aux autres.

. La jardinière leur demande ensuite d'ordonner les bocaux de chaque type d'aliments comme ils le pensent en leur demandant chaque fois dans quel bocal ils pensent qu'il y a le plus de marchandise, un peu moins, encore un peu moins, etc... .

3- Activité proprement dite

. La jardinière place devant les enfants une nouvelle série de bocaux tous identiques.

. Elle leur demande ensuite de prévoir jusqu'où monterait "le café", "le sel", "le sucre" s'ils les transvidaient dans chacun des bocaux. Elle marque la hauteur telle qu'indiquée par les enfants avec un collant de couleur.

. Elle invite ensuite un enfant à tour de rôle à transvider un bocal plein dans un bocal vide et l'amène à constater le résultat: *"Qu'est-ce qui se passe, est-ce qu'il y en a plus, ou moins, que ce qu'on avait pensé? Comment ça se fait?"* Elle invite l'enfant à replacer le collant à la bonne hauteur.

. Une fois les 3 ou 4 bocaux de la première série transvidés, elle demande aux enfants d'indiquer dans quel bocal il y en a le moins, dans lequel il y en a juste un peu plus, dans lequel il y en a encore plus? Elle ordonne elle-même les bocaux au fur et à mesure en verbalisant ce qu'elle fait.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière vérifie avec les enfants si tous les bocaux sont bien en ordre: *"est-ce qu'on a le bocal qui en a le moins en premier, celui qui en a juste un peu plus en deuxième... celui qui en a le plus en dernier?"*

. Elle demande aux enfants comment on pourrait identifier les bocaux pour se souvenir dans quel ordre les placer.

. Elle procède ensuite à différentes permutations de bocaux demandant d'abord aux enfants: *"S'ils pensent que les bocaux seraient toujours en ordre"* si elle les mettait le premier bocal à la place du dernier, le deuxième à la place du premier, etc., ... Après chaque permutation, elle invite les enfants à refaire la série.

. Elle prend enfin un nouveau bocal rempli à une certaine hauteur et invite un enfant à le placer dans la série de façon à ce que tous les bocaux soient encore en ordre.

ACTIVITES DE NOMBRE

Le nombre résulte de la fusion des classes et des relations, c'est-à-dire que pour construire la série des nombres 1, 2, 3 ..., l'enfant doit être capable à la fois de grouper les objets selon leurs ressemblances et de les ordonner selon leurs différences. Pour comprendre qu'une pomme + une poire = 2 fruits, l'enfant doit comprendre que les pommes et les poires sont deux sous-classes de la classe des fruits, il doit être capable d'inclusion hiérarchique. Par ailleurs, pour comprendre que 1 < 2 < 3..., l'enfant doit être capable de sériation logique.

Une autre dimension semble s'ajouter, cependant, à la construction du nombre, du moins au niveau préopératoire, c'est la dimension spatiale. Il semble, en effet, qu'à cet âge, l'intuition du nombre soit fortement influencée par la configuration spatiale des éléments. Ainsi, un enfant de niveau préopératoire soutiendra qu'il y a le même nombre de jetons dans deux rangées de même longueur même s'il y en a effectivement plus dans une rangée (les jetons sont plus serrés).

Pour amener l'enfant à dissocier la notion de nombre de la dimension spatiale, il semble donc nécessaire de l'initier à la notion de correspondance terme à terme. A un jeton rouge, je fais correspondre un jeton bleu et ainsi de suite jusqu'à l'épuisement des deux séries de jetons.

Au premier niveau, on sensibilisera l'enfant à la notion de correspondance en lui faisant faire correspondre des objets hétérogènes. A une tasse, je fais correspondre une soucoupe; à un chien, je fais correspondre un os. On amènera l'enfant à établir la correspondance en lui demandant par exemple: *"Donne-moi autant de (le même nombre de) tasses qu'il y a de soucoupes sur la table."*.

Ce premier niveau de correspondance purement qualitative (correspondance en fonction de la convenance) dite correspondance provoquée a pour effet de sensibiliser l'enfant à l'idée de correspondance. L'enfant associe des objets qui se correspondent naturellement (une tasse avec une soucoupe, un bébé avec un berceau, un chien avec un os, etc., ...). Des exercices de correspondance provoquée aident l'enfant à comprendre que la correspondance peut exister quel que soit l'arrangement spatial des éléments. Au second niveau, l'enfant pourra être amené à la correspondance spontanée où on lui demandera de faire correspondre des éléments en fonction de critères logiques (telles la couleur, la grandeur, etc., ...) et non plus, seulement, de critères de convenance. La difficulté des activités sera graduée en jouant à la fois sur les configurations spatiales et sur l'égalité et l'inégalité des éléments. Ces exercices amèneront l'enfant à conserver le nombre, c'est-à-dire, à comprendre que des transformations spatiales ne suffisent pas à changer le nombre des éléments.

Le principe, toutefois, n'est pas uniquement d'amener l'enfant à comprendre que la quantité numérique est indépendante des configurations spatiales, mais beaucoup plus de saisir la logique sous-jacente aux comparaisons quantitatives. Cette logique, il en acquerra l'intuition non seulement par la correspondance, mais aussi en comparant des quantités, en jouant avec les notions de beaucoup vs peu; plus vs moins; etc., ...

PHASE II: amener les enfants à vérifier l'équivalence numérique de deux ensembles en établissant une correspondance terme à terme.

Matériel: quincaillerie
vaisselle, coutellerie, verre, etc.
contenants divers à compartiments
photos ou illustrations de la marchandise

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. Dans l'exemple qui suit, les enfants seront amenés à établir une correspondance entre le nombre d'éléments et le nombre de compartiments dans les espaces de rangement. La jardinière remettra d'abord, aux enfants, une liste de photos sur lesquelles seront représentés, en nombres différents, des objets variés. Les enfants devront donc en préciser si le marchand leur remet assez de marchandise, trop ou trop peu. Dans "l'activité proprement dite", la jardinière invitera les enfants à ranger la marchandise dans des contenants à compartiments de façon à ranger tous les éléments semblables dans le même type de contenant. Les enfants devront donc trouver les contenants avec le bon nombre de compartiments.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière remet à chaque enfant sa liste de marchandises en nommant chaque fois le nombre d'éléments: *"Pierre, veux-tu aller chercher 5 verres, 3 assiettes, 2 couteaux, etc., ..."*.

. Elle aide l'enfant à préciser au marchand s'il lui remet suffisamment de marchandises en lui montrant à faire la correspondance terme à terme en pointant du doigt alternativement chaque élément apparaissant sur la photo et chaque élément que leur remet le marchand. La jardinière insiste moins sur la connaissance du nombre que sur l'exercice de la correspondance terme à terme.

. Elle incite le marchand à demander les précisions nécessaires.

. Au retour, tous les enfants déballent la marchandise la la présentent aux autres en essayant de préciser le nombre. S'ils se trompent, la jardinière fait appel aux autres ou suggère, elle-même le nombre.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière présente aux enfants différents contenants dans lesquels ils vont devoir ranger la marchandise.

. Elle leur montre, que les contenants comprennent des compartiments différents et leur explique qu'ils vont devoir trouver dans quel contenant ils pourront ranger tous les éléments semblables: les 5 assiettes à soupe iront dans le contenant à 5 compartiments, les 3 soucoupes iront dans le contenant à 3 compartiments, etc., ...

. Elle leur propose de s'entendre entre eux avant de procéder au rangement.

. Elle les laisse procéder comme ils en ont convenu en les amenant à commenter ce qu'ils font: *"Est-ce que tu crois que tu as assez de place dans cette boîte-là pour ranger tous tes verres?"*.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière vérifie avec les enfants s'ils ont bien respecté la consigne: dans chaque contenant, j'ai une seule marchandise et elle y est toute.

. Elle invite les enfants à corriger les erreurs, s'il y a lieu.

. Elle leur propose ensuite d'identifier les contenants pour se souvenir de ce qu'il y a dedans: "5 verres, 3 soucoupes, 4 assiettes à soupe, etc., ...".

. Enfin, elle prend un certain nombre de contenants vides avec différents compartiments et demande aux enfants quelle marchandise ils pourraient mettre dans ces contenants.

PHASE III: amener les enfants à comprendre le principe de l'itération et à énumérer les objets.

Matériel: magasin improvisé
marchandises variées en nombres différents
photos de la marchandise.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La première partie de l'activité se déroulera de la même façon que dans la phase II, les enfants allant réclamer leurs marchandises en vérifiant chaque fois par la correspondance terme à terme s'ils ont le bon nombre. Dans la deuxième partie, la jardinière amènera les enfants à établir la suite des nombres par l'application du principe de l'itération: soit ordonner un ensemble d'objets en fonction de leurs différences numériques de telle sorte que chaque fois qu'on progresse dans la série, on ait un objet de plus. Pour ce faire, elle établira les listes de façon à avoir au total le nombre d'objets requis: pour avoir la suite 1, 2, 3 robes, il faudra au total 6 robes. Elle verra également à établir une progression en commençant par des petits nombres 3 ou 4 et en ne dépassant pas 10 à la fin de l'année.

2- Elaboration de l'activité

. Chaque enfant va réclamer sa marchandise au marchand sans montrer sa liste.

. La jardinière invite les enfants à toujours vérifier s'ils ont reçu la bonne marchandise en faisant la correspondance terme à terme.

. Quand tous les enfants ont leur marchandise, ils reviennent en cercle et la présentent aux autres en spécifiant, cette fois, combien ils en ont de chaque sorte. Tous les objets sont placés ensemble au centre du cercle.

. La jardinière n'insiste pas outre mesure sur la connaissance du nombre exact, si un enfant se trompe, elle fait appel au reste du groupe ou elle suggère simplement le nombre.

3- Activité proprement dite

. Lorsque tous les enfants ont déballé leur marchandise, la jardinière place devant eux des contenants de façon que les enfants puissent voir la marchandise qu'ils mettront dedans. Le nombre de contenants sera déterminé par le nombre le plus élevé de marchandise.

. Elle explique aux enfants que, cette fois, ils vont ranger la marchandise de façon qu'il y ait un objet dans la première boîte, 1 de plus dans la deuxième boîte, encore 1 de plus dans la troisième boîte, etc., ...

. Elle commence elle-même en prenant 6 robes et en disant: *"Je prends une robe et je la mets dans la boîte ici (première boîte), j'en prends une et encore une et je la mets dans la boîte ici (deuxième), j'en prends une, une autre et encore une et je la mets dans la boîte ici (troisième)*. Elle peut demander aux enfants à chaque fois combien ça fait de robes (1, 2, 3).

. Elle invite ensuite les enfants à procéder de la même façon en prenant une série d'objets semblables dans l'ensemble qu'ils ont rapporté du magasin et en les plaçant dans les boîtes de façon qu'il y en ait toujours un de plus d'une boîte à l'autre.

. Elle incite les enfants à s'aider mutuellement et voit à ce que chacun ait son tour.

. Elle insiste moins sur la connaissance du nombre exact que sur la compréhension du principe de l'itération: *"Chaque fois que je progresse dans la série, j'ai un objet de plus"*.

4- *Retour sur l'activité*

. Une fois tous les objets placés, la jardinière vérifie avec les enfants s'ils ont tous été bien placés: *"Dans la première boîte, j'ai une robe, un pantalon, une chaussette, dans la deuxième boîte, j'ai 2 robes, 2 pantalons, 2 chaussettes, dans la troisième boîte, j'ai 3 robes, 3 pantalons, 3 chaussettes, etc."*.

. Elle demande ensuite aux enfants comment on pourrait identifier les boîtes pour se souvenir de ce qu'il y a dedans.

. Elle vérifie si les enfants ont tous bien compris en prenant une nouvelle série d'objets et en les plaçant dans les boîtes sans respecter le principe d'itération.

. Elle invite les enfants à justifier leur accord ou leur désaccord.

. Elle propose enfin aux enfants d'enlever (soustraction) ou de rajouter (addition) un objet dans l'une ou l'autre boîte leur demandant s'ils pensent qu'ainsi le principe de l'itération est toujours respecté: *"Si j'enlève une robe ici (deuxième boîte) est-ce que je vais encore avoir une robe de plus dans chacune des boîtes?"*.

Grille d'évaluation des fonctions cognitives du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant.

Phase I	oui	non
Fonction heuristique		
. émettre le plus d'idées possible en rapport avec un sujet donné	___	___
Fonction référentielle		
. identifier par le terme propre les objets qu'il manipule ou auxquels il fait référence	___	___

Phase II	oui	non
Fonction heuristique		
. trouver différentes façons d'exprimer des idées	___	___
. poser des questions sur l'usage des choses	___	___
. poser des questions sur les caractéristiques des objets	___	___
Fonction référentielle		
. décrire des objets par leurs fonctions	___	___
. décrire des objets par leurs caractéristiques perceptibles	___	___

(Utiliser les concepts)

grand	___	long	___	gros	___		
pas grand	___	pas long	___	pas gros	___		
petit	___	court	___	mince	___		
plein	___	beaucoup	___	pesant	___	nombreux	___
pas plein	___	pas beaucoup	___	pas pesant	___	pas nombreux	___
vide	___	peu	___	léger	___	peu	___
rugueux	___	dur	___	foncé	___		
pas rugueux	___	pas dur	___	pas foncé	___		
lisse	___	mou	___	pâle	___		
fort	___	haut	___	bon	___		
pas fort	___	pas haut	___	pas bon	___		
doux	___	bas	___	mauvais	___		
doux	___	sucré	___	piquant	___		
pas doux	___	pas sucré	___	pas piquant	___		
amer	___	salé	___	doux	___		
rouge	___	bleu	___	jaune	___		
vert	___	blanc	___	noir	___		

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation[1] des fonctions cognitives du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase III — oui / non

Fonction heuristique

. (se) poser des questions sur les relations de ressemblance existant entre les objets ___ ___

. (se) poser des questions sur les relations de différence entre les objets ___ ___

. (se) poser des questions sur les relations numériques entre les objets ___ ___

. (se) poser des questions sur les relations d'ordre entre les objets ___ ___

Fonction référentielle

. définir les relations de ressemblance existant entre les objets ___ ___

pareil ___ — même ___ ___ — autant ___
pas pareil ___ — (la même chose) — (autant que)

. définir les relations de différence existant entre les objets ___ ___

différent ___ ___ — le plus ___ ___ — de plus en plus ___ ___
plus ___ ___ — le moins ___ ___ — de moins en moins ___ ___
moins ___ ___

. définir les relations numériques existant entre les objets ___ ___

un ___ ___ — assez ___ ___
deux ___ ___ — pas assez ___ ___
trois ___ ___ — trop ___ ___
... ___ ___
dix ___ ___

. définir la relation d'ordre existant entre les objets ___ ___

premier ___ ___
deuxième ___ ___
troisième ___ ___
... ___ ___
dernier ___ ___

---

1. La grille s'applique aux activités de classification, de sériation et de nombre.

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation[1] du développement cognitif

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant.

Phase I	oui	non
Pensée divergente		
. trouver différentes façons de faire les choses	___	___
Pensée logique		
. reconnaître les objets auxquels on fait référence	___	___
(comprendre les concepts décrivant des caractéristiques perceptibles)	___	___

grand	___ ___	long	___ ___	gros	___ ___
pas grand	___ ___	pas long	___ ___	pas gros	___ ___
petit	___ ___	court	___ ___	mince	___ ___
plein	___ ___	beaucoup	___ ___	pesant	___ ___
pas plein	___ ___	pas beaucoup	___ ___	pas pesant	___ ___
vide	___ ___	peu	___ ___	léger	___ ___
rugueux	___ ___	dur	___ ___	foncé	___ ___
pas rugueux	___ ___	pas dur	___ ___	pas foncé	___ ___
lisse	___ ___	mou	___ ___	pâle	___ ___
fort	___ ___	haut	___ ___	bon	___ ___
pas fort	___ ___	pas haut	___ ___	pas bon	___ ___
doux	___ ___	bas	___ ___	mauvais	___ ___
doux	___ ___	sucré	___ ___	piquant	___ ___
pas doux	___ ___	pas sucré	___ ___	pas piquant	___ ___
amer	___ ___	salé	___ ___	doux	___ ___
rouge	___ ___	bleu	___ ___	jaune	___ ___
vert	___ ___	blanc	___ ___	noir	___ ___

1. La grille s'applique aux activités de classification, de sériation et de nombre.

Nom:

Age:

Date de l'examen: jour mois année

Activité:

Phase:

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement cognitif

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase II oui non

Pensée divergente

. trouver différentes façons de regrouper des objets par leurs fonctions ___ ___

Pensée logique

. regrouper des objets ayant entre eux des relations fonctionnelles

(comprendre les concepts de relation de ressemblance) ___ ___

pareil	___ ___	même (la même chose)	___ ___	autant (autant que)	___ ___
pas pareil	___ ___				

. mettre en relation des objets différents

(comprendre les concepts de relation de différence) ___ ___

plus	___ ___	le plus	___ ___	de plus en plus	___ ___
moins	___ ___	le moins	___ ___	de moins en moins	___ ___

. vérifier l'équivalence numérique entre deux collections d'objets différents en établissant une correspondance terme à terme

(comprendre les concepts de relation numériques) ___ ___

assez	___ ___	un	___ ___	premier	___ ___
pas assez	___ ___	deux	___ ___	deuxième	___ ___
trop	___ ___	...	___ ___	...	___ ___
		dix	___ ___	dernier	___ ___

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

L.M.$_{n}$31

Grille d'évaluation du développement cognitif

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase III	oui	non
Pensée divergente		
. regrouper les mêmes objets selon différentes caractéristiques communes	___	___
. ordonner les mêmes objets selon différentes caractéristiques	___	___
Pensée logique		
. regrouper des objets selon leurs relations de ressemblance	___	___
. ordonner des objets en fonction de leurs relations de différence	___	___
. appliquer le principe de l'itération à différents objets	___	___

Nom:

Age:

Date de l'examen: _____ _____ _____
année mois date

Activité:

Phase:

Commentaires:

ACTIVITES INFRA-LOGIQUE

OBJECTIFS[1].

compétence à communiquer	développement cognitif
phase I	
. émettre le plus d'idées possible en rapport avec un thème . constater les résultats d'une action . constater la différence entre deux espaces continus-discontinus . constater la différence entre des espaces intérieurs-extérieurs . constater la différence de durée entre deux parcours différents . identifier par le terme propre les objets qu'il manipule	. faire des expériences sur les objets pour en découvrir les propriétés . reconnaître les différentes parties de son corps . reconnaître les objets par le toucher . trouver différentes façons de faire les choses . reconnaître la différence de durées requises pour effectuer deux parcours de longueurs différentes . reproduire l'ordre d'apparition des personnages dans une histoire

1. Le tableau des objectifs est commun aux activités relatives à l'espace, au temps et à la causalité.

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement cognitif
phase II	
. (se) poser des questions sur les causes possibles d'un phénomène . (se) poser des questions sur la différence de durées de deux actions . (se) poser des questions sur la différence de forme entre deux objets . (se) poser des questions sur la différence entre deux parcours . identifier par le terme propre les différentes parties du corps . décrire des objets par leurs caractéristiques perceptibles (au toucher) . décrire des espaces par leurs caractéristiques topologiques (continu-discontinu, intérieur-extérieur) . décrire la durée perçue pour effectuer une action . décrire l'ordre des actions d'un même personnage dans une histoire	. essayer différentes façons de faire une expérience . modifier sa façon de procéder à la suite de nouveaux résultats . essayer différents parcours entre deux points dans l'espace . reproduire l'ordre des actions d'un même personnage dans une histoire . reconnaître la forme des objets . se situer dans l'espace

OBJECTIFS

compétence à communiquer	développement cognitif
phase III	
. (se) poser des questions sur les relations de cause à effet entre deux séries de phénomènes . (se) poser des questions sur les relations entre des parcours différents et la durée pour les franchir . (se) poser des questions sur les caractéristiques géométriques de formes différentes . (se) poser des questions sur les relations entre des espaces différents . définir des relations entre une cause et ses effets . définir des relations entre les caractéristiques de parcours différents et la durée . définir des relations chronologiques . définir des relations géométriques entre des objets de formes différentes	. regrouper des objets qui ont les mêmes propriétés causales . différencier les formes à caractères topologiques des formes à caractères euclidiens . différencier les formes circulaires des formes à angles . construire des parcours continus ou discontinus entre deux points dans l'espace . construire des éléments spatiaux ayant différentes caractéristiques . mettre en relation des parcours différents et la durée pour les franchir . mettre en relation l'ordre des actions de différents personnages

Le pourquoi des activités infra-logiques est d'amener les enfants à établir des relations spatiales, temporelles et causales entre les personnes, les objets ou les événements et à définir ces relations.

Le terme d'infra-logiques n'indique pas comme on est quelquefois porté à le croire des relations hiérarchiques entre les opérations logiques et infra-logiques. Il fait seulement référence à l'importance, dans ce type d'opérations, des facteurs physiques ou de ce que Piaget appelle l'abstraction simple. L'abstraction simple est le processus par lequel le sujet "abstrait" des objets les caractéristiques physiques perceptibles. Si je manipulais la feuille de papier sur laquelle j'écris, je découvrirais qu'elle peut se plier, se froisser, se déchirer, ce que je ne tenterais même pas de faire avec un morceau de métal. Je pourrais également vérifier en les soupesant, que le morceau de métal est lourd et que la feuille de papier ne l'est pas. Ce sont là des caractéristiques physiques de la feuille de papier et du morceau de métal, elles en sont une partie intégrante.

Par contre, la relation "morceau de métal plus lourd que feuille de papier" n'existe pas dans les objets, c'est moi-même qui la construit en mettant les deux objets en relation, en ayant recours à ce que Piaget appelle "l'abstraction réfléchissante".

Pour classer des objets, les sérier ou les dénombrer, j'ai peu à me préoccuper des caractéristiques physiques autres que celles qui me servent de critères. Peu importe que deux feuilles de papier soient lourdes ou légères, deux feuilles, ça fait toujours deux feuilles. C'est la relation numérique que j'établis entre une feuille et une autre feuille.

Cela importe beaucoup, au contraire, si au lieu de les dénombrer je veux vérifier si elles flottent sur l'eau. Par contre, pour découvrir la loi de la flottaison de corps il ne me suffira pas de savoir que la feuille est légère; il me faudra la mettre en relation avec d'autres objets de poids et de volumes différents.

De même, la relation "près de", "loin de" est dépendante de la position des objets dans l'espace; la relation "plus longtemps", "moins longtemps" est fonction de la vitesse des objets de même qu'elle est fonction de la distance à parcourir. Il existe donc d'étroites relations entre les différents types d'opérations auxquelles la jardinière devra toujours rester attentive. Les divisions que nous effectuons sont dictées strictement par des objectifs pédagogiques.

ACTIVITES RELATIVES A L'ESPACE

I.L.$_e$ 7

Construire des relations spatiales c'est d'abord se situer soi-même dans l'espace, puis situer les objets par rapport à nous-mêmes et enfin situer les objets les uns par rapport aux autres.

Piaget[1.] distingue trois étapes dans la construction de l'espace: l'espace topologique, l'espace projectif, l'espace euclidien.

> "On nomme topologique au sens élémentaire du terme, les rapports liés à l'espace mettant en jeu les notions de continu et de discontinu, de voisinage, de domaine et de frontière, d'ouverture et de fermeture, d'intérieur et d'extérieur, de disjoint et d'un seul tenant "de troué et de non troué, etc., ..." (Sauvy J., Sauvy S., 1972)[2]

C'est en explorant son environnement familier que l'enfant est d'abord sensibilisé aux relations topologiques. Il apprend ainsi que l'espace intérieur de sa maison est subdivisé en espaces plus petits délimités par des parois dans lesquelles sont effectuées des ouvertures permettant de passer d'un espace à un autre. De même, c'est en manipulant des objets qu'il apprend à les distinguer par la forme de leur contour. Plus tard, quand il est en âge de sauter, de courir, de grimper, il généralise ses découvertes en suivant le bord de trottoir (parcours continus, discontinus) en sautant d'une dalle à une autre (frontières) en lançant une pierre d'un espace à un autre sans toucher aux frontières sur un jeu de marelle.

---

1. Piaget J. Inhelder Bärbel (1948). La représentation de l'espace chez l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France.

2. Sauvy J., Sauvy S., (1972), L'enfant à la découverte de l'espace, Casterman.

Toutefois, comme le souligne Jean et Simone Sauvy:

> "Toutes ces acquisitions se font en ordre dispersé suivant que se présente ou non telle ou telle occasion favorable et le travail d'intégration et de mise en ordre qui caractérise tout savoir véritablement maîtrisé n'est pas toujours mené à bien par l'enfant au soin de ces activités spontanées." p. 14.

L'école a longtemps négligé cette étape importante du développement de l'espace initiant l'enfant dès son plus jeune âge aux relations projectives (gauche-droite, avant-arrière, etc.) et euclidienne (notion de distance). C'est pour compenser cette lacune que les activités du présent module ont été centrées essentiellement sur les notions relatives à l'espace topologique, plus particulièrement sur les notions de continu, discontinu, de domaine et de frontières.

EXEMPLE I: exploration de l'espace

Phase I: *faire prendre conscience aux enfants des propriétés de l'espace topologique (continuité-discontinuité) en suivant différents parcours.*

Matériel: . objet quelconque tenant lieu de trésor
. bandes de couleurs et longueurs différentes pouvant être collées sur le plancher
. boîtes de couleurs différentes

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière profite de la possibilité d'utiliser le gymnase ou la cour d'école pour organiser une chasse au trésor. Avec des bandes de papier de longueurs et de couleurs différentes, elle trace cinq parcours dont trois mènent à un trésor qu'elle cache sous une boîte placée aux extrémités des parcours. Le jeu consiste donc à trouver quels chemins mènent au trésor. La jardinière compliquera graduellement les parcours en introduisant des détours, des interruptions, des croisements (chemins discontinus) etc.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière montre aux enfants les différents parcours et leur explique qu'elle va cacher un trésor sous chacune des boîtes et qu'ils devront trouver quels chemins mènent à ces boîtes.

. Elle leur montre les objets qu'elle va cacher.

. Elle leur explique ensuite la règle du jeu: à tour de rôle, ils vont choisir un parcours qu'ils devront suivre jusqu'au bout. Le but du jeu consiste à trouver quels chemins mènent aux trésors.

3- *Activité proprement dite*

. A tour de rôle, les enfants empruntent un des parcours en respectant exactement le tracé.

. Celui qui change de tracé en cours de route est éliminé.

. Le jeu continue jusqu'à ce que les enfants aient trouvé les trois trésors.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé le jeu et s'ils ont trouvé ça difficile.

. A ceux qui ont trouvé un bon chemin, elle demande s'ils avaient deviné avant et comment ils ont fait pour savoir.

. Elle essaie de voir avec les autres comment il serait possible la prochaine fois de deviner quels sont les bons chemins.

Phase II: amener les enfants à se représenter les propriétés de l'espace topologique en construisant eux-mêmes des parcours.

Matériel: . objet quelconque tenant lieu de trésor
. bandes ou cordes de couleurs et longueurs différentes
. boîtes de couleurs différentes.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. Après avoir amené les enfants à suivre des parcours de plus en plus compliqués, la jardinière leur propose de passer à une autre étape et de construire eux-mêmes les parcours. Elle place les cinq boîtes sous lesquelles elle cache un trésor à différents endroits dans la salle et détermine une ligne de départ pour les cinq parcours. Elle place ensuite différents points de repère dans la salle (obstacles, marques quelconques) par lesquels les enfants devront passer pour construire leurs parcours en tenant compte de la règle du jeu. Elle fera varier l'emplacement des repères d'une fois à l'autre.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière remet à chaque enfant une bande de papier (ou une corde) de longueur différente.

. Elle laisse de côté un certain nombre de cordes de longueurs différentes.

. Elle leur explique la nouvelle règle du jeu: à tour de rôle, les enfants devront partir de la ligne de départ et tracer un parcours avec leur bande de papier jusqu'à l'une des boîtes en passant par au moins deux repères situés dans la salle. Comme leur corde sont de longueur différente, chaque enfant sera amené à faire un parcours différent. Le but du jeu consiste donc à tracer un parcours jusqu'à l'une des boîtes pour atteindre un trésor.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière commence par illustrer la règle du jeu en traçant elle-même un parcours simple.

. Elle invite ensuite les enfants à faire leur parcours.

. S'ils l'oublient, elle leur rappelle la règle du jeu qui consiste à passer par au moins deux points de repère.

. Les enfants peuvent échanger leur corde pour une autre s'ils jugent qu'il leur en faut une plus longues ou une plus courte pour faire un parcours continu.

. Ils peuvent également ajouter d'autres bouts de corde s'ils n'arrivent pas au but avec la première; dans ce cas leur parcours est discontinu.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont trouvé ça difficile.

. Elle invite chacun à expliquer comment il s'y est pris pour tracer son parcours et à préciser si son parcours est continu ou discontinu.

Phase III: amener les enfants à manipuler les notions topologiques de continuité-discontinuité en décrivant des parcours.

Matériel: . objets quelconques tenant lieu de trésor
. bandes de papier de longueurs et couleurs différentes pouvant être collées sur le plancher.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Lorsque les enfants auront bien compris le principe de la chasse au trésor, la jardinière leur propose d'en organiser une eux-mêmes. Les enfants se divise en équipe. Une équipe cachera le trésor et tracera le parcours, l'autre cherchera le trésor. Les équipes sont inversées par la suite. Le principe de jeu reste le même qu'à la phase I mais, cette fois les enfants déterminent eux-mêmes l'emplacement du (ou des) trésors et la forme des parcours. La jardinière stimule l'intérêt des enfants en expliquant à l'équipe qui cache le trésor qu'elle doit faire en sorte que l'autre équipe ait le plus de difficulté possible à trouver le trésor.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière s'isole avec l'équipe qui doit cacher le trésor pendant que les autres sont affairés à d'autres activités.

. Elle amène les enfants à s'entendre sur l'endroit où le trésor sera caché sur le choix du point de départ des différents parcours et sur les règles qu'ils vont suivre.

3- *Activité proprement dite*

- Elle remet ensuite à chaque enfant des bandes de papier avec lesquelles ils devront établir des parcours différents à partir du point de départ situé sur une même ligne vers les différents points d'arrivée marqués par les boîtes.
- Lorsque chacun a tracé son parcours, la jardinière demande aux enfants s'ils sont satisfaits du résultat, s'ils pensent que les autres auront de la difficulté à trouver le bon parcours ou s'ils aimeraient modifier des parcours soit en changeant le tracé, en ajoutant des obstacles, etc.
- La jardinière incite les enfants à s'entendre entre eux et à utiliser les expressions justes dans leurs échanges.
- Une fois les tracés établis, les enfants invitent ceux de l'autre équipe à venir à la recherche du trésor.

4- *Retour sur l'activité*

- La jardinière demande aux enfants de l'équipe qui a cherché le trésor s'ils ont trouvé ça difficile et pourquoi.
- Elle invite les enfants des deux équipes à échanger sur la difficulté des parcours.
- Elle demande enfin à ceux de chaque équipe s'ils ont aimé l'activité et s'ils préfèrent cacher le trésor ou le chercher.

EXEMPLE II: différenciation des espaces

Phase I: *Faire prendre conscience aux enfants des propriétés de l'espace topologique (frontières, espaces intérieurs-extérieurs) en parcourant des labyrinthes.*

Matériel: * . cerveaux, cordes
. craies, carton rigide, etc.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière détermine avec différents éléments des labyrinthes qui varieront par leur forme et leur complexité d'un jeu à l'autre. Elle place un objet à l'une des extrémités du labyrinthe et explique aux enfants qu'ils devront essayer d'atteindre l'objet. L'activité pourra être proposée sous forme de jeu symbolique: l'objet caché est une carotte à manger dans le jardin de la voisine; les lapins doivent chercher dans tous les coins pour trouver la carotte (ou'ils pourront manger comme collation).

2- *Evaluation de l'activité*

. L'activité pourrait se faire avant l'heure de la collation.

. La jardinière propose le jeu aux enfants. Celui-ci consiste à trouver sa collation dans une caverne au bout du labyrinthe.

3- Activité proprement dite

. La jardinière explique aux enfants que le chemin étant trop étroit ils iront à tour de rôle à la recherche de leur collation.

. Le jeu s'arrête pour un enfant soit lorsqu'il a trouvé sa collation soit lorsqu'il est sorti du labyrinthe ou qu'il est arrivé dans un cul de sac.

. Chaque fois qu'un enfant trouve l'objet chaché, la jardinière en place un nouveau. L'enjeu devient donc double: trouver sa collation et voir qu'est-ce qu'on trouvera.

. Si un enfant ne trouve pas la première fois, il peut recommencer jusqu'à ce que le jeu cesse d'intéresser les enfants.

. Les enfants qui n'auront pas trouvé recevront leur collation de la jardinière, le renforcement étant d'avoir trouvé soi-même sa collation et non d'avoir une collation.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils l'ont trouvée difficile.

. Elle les amène ensuite à verbaliser sur ce qu'ils ont trouvé, en disant ce qu'ils auraient préféré etc.

. Elle rassure ceux qui n'ont pas trouvé par eux-mêmes en leur disant qu'ils trouveront sûrement la prochaine fois.

Phase II: *amener les enfants à se représenter les propriétés de l'espace topologique (frontières, espaces intérieure-extérieure) en suivant des directives.*

Matériel*: . cerceaux, cordes
. craies, carton rigide, etc.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière détermine sur le sol à l'aide de cerceaux, cordes ou craies de couleurs différentes des espaces qu'elle fera varier d'une fois à l'autre et dans lesquels les enfants devront évoluer suivant certaines directives. Les directives porteront sur la compréhension et la manipulation des notions relatives à l'espace topologique (sauter dans, en dehors, sur, à côté de, entre, etc.), la jardinière pourra également intégrer les notions relatives au schéma corporel (sauter dans le cerceau sur un pied; en dehors du cerceau la main sur la tête, etc.)

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière explique la règle du jeu aux enfants.

. Les première fois, la règle pourra être simplement "Quand je me trouve à l'intérieur d'un cerceau je dois être accroupi, quand je me trouve à l'extérieur d'un cerceau, je dois être debout".

. La jardinière pourra compliquer la règle. Par exemple, elle pourra identifier deux groupes d'enfants par des brassards de couleurs différents mais, de même couleur que les cerceaux.

. La directive pourrait devenir "chaque fois que je me trouve à l'intérieur d'un cerceau de ma couleur, je dois être accroupi, chaque fois que je me trouve à l'intérieur d'un cerceau d'une autre couleur, je dois sauter sur un pied, (différenciation d'espaces) chaque fois que je me trouve à l'extérieur des cerceaux, je saute debout sur deux pieds".

. La règle pourra également porter sur les notions sur, autour, de, entre: "je marche autour du cerceau (sur le cerceau), je saute entre les cerceaux, (à côté du cerceau) etc".

. Le jeu variera également en fonction de la configuration des espaces.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière détermine le point d'arrivée qui pourra varier d'une fois à l'autre suivant la directive (soit à l'intérieur d'un cerceau, soit à l'extérieur, sur le tour, entre deux cerceaux, etc.), elle pourra également le faire varier d'un enfant à l'autre (un devra s'arrêter à l'intérieur du cerceau, l'autre à l'extérieur). Le point de départ sera toujours situé à l'extérieur de l'ensemble.

. La jardinière donne la directive et à tour de rôle, les enfants effectuent le parcours. Si la directive varie d'un enfant à l'autre, elle la dit à chaque enfant individuellement.

. Dans ses directives, la jardinière demande toujours aux enfants de verbaliser ce qu'ils font: "je saute accroupi, à l'intérieur du cerceau, je saute à pieds joints à l'extérieur du cerceau etc." en faisant le geste.

. La jardinière invite chaque fois les autres enfants à observer celui qui fait le parcours pour pouvoir dire s'il a bien suivi la directive ou pas.

. A la fin du parcours, on vérifie si l'enfant est arrivé dans la bonne position et s'il a franchi tous les espaces sinon la jardinière invite les observateurs à dire où il s'est trompé.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont trouvé ça difficile.

. Elle les invite à faire des suggestions pour la prochaine fois pour rendre le jeu encore plus intéressant.

Phase III: *Amener les enfants à manipuler les notions spatiales en donnant des directives.*

Matériel: . cordes, carton rigide, boîtes
. ciseaux, colle
. tout autre matériel de bricolage requis.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Au cours d'un activité de bricolage la jardinière propose aux enfants d'imaginer eux-mêmes des éléments spatiaux qu'ils pourraient utiliser pour déterminer des espaces à parcourir comme dans la phase II. Pour stimuler leur imagination elle fait elle-même quelques suggestions: prenant une boîte de carton, elle découpe le fond et invite un enfant à ramper dans la boîte.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière invite les enfants à placer dans l'espace les différents éléments qu'ils ont construit en complètant au besoin de façon à représenter un parcours.

. Les enfants se divisent ensuite en équipe: ceux de la première équipe donneront les directives à ceux de la deuxième. Les rôles seront ensuite inversés.

3- Activité proprement dite

. A tour de rôle un enfant de la première équipe donne des directives à un enfant de la deuxième équipe sur la façon de franchir le parcours: "passe par la porte la tête baissée, rampe dans le tunnel, puis monte sur le tunnel..."

. Pendant que les deux protagonistes s'exécutent, les autres agissent en tant qu'observateurs et arbitres pour juger de l'efficacité de la communication et des sources de confusion: "est-ce que c'est celui qui a donné les directives qui s'est mal exprimé ou bien est-ce que c'est l'autre qui a mal compris?".

. La jardinière voit à ce que chaque enfant ait son tour à la fois pour donner les directives et pour les suivre.

. Si les enfants se copient trop l'un l'autre comme ce sera probablement le cas au début, elle les incite à apporter des variantes en faisant des suggestions: "si tu lui demandais de mettre les mains sur les hanches en sautant par dessus la barrière!".

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants quelle directive ils ont trouvé la plus amusante, laquelle ils ont trouvé la plus difficile et pourquoi.

. Elle leur demande s'ils ont aimé l'activité et s'ils préfèrent donner les directives ou les suivre.

EXEMPLE III: reconnaissance de formes[1].

Phase I: Faire prendre conscience aux enfants de la forme des objets en les faisant manipuler des objets divers.

Matériel: . 2 séries d'objets usuels de formes différentes
. 1 écran avec une ouverture fermée par un rideau

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière constitue deux séries d'objets identiques à partir d'objets se trouvant dans la classe. Elle place une première série dans une boîte derrière un écran. Elle étale l'autre série à la vue des enfants. Elle propose aux enfants un jeu de devinettes pour voir s'ils sont capables de reconnaître des objets seulement en les touchant.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière présente aux enfants sa boîte d'objets: elle leur montre chaque objet l'un après l'autre et leur demande ce que c'est, comment ça s'appelle, qu'est-ce qu'on fait avec?

. Elle montre ensuite la seconde série d'objets et fait voir aux enfants qu'on retrouve les mêmes objets dans les deux séries.

. Elle replace la première série dans sa boîte qu'elle cache derrière l'écran et dispose l'autre série à la vue des enfants.

. Elle explique ensuite le jeu aux enfants: chacun à tour de rôle les enfants vont passer leurs mains dans l'écran. La jardinière va leur donner un objet et et en le manipulant, ils vont essayer de deviner ce que c'est.

---

1. Cette activité s'inspire de l'épreuve de reconnaissance stéréognosique d'objets et de formes rapportées par LAURENDEAU et PINARD dans leur livre *Les premières notions spatiales de l'enfant*, 1968.

3- Activité proprement dite

. A tour de rôle la jardinière place un objet dans la main d'un enfant derrière l'écran.

. Elle invite l'enfant à bien toucher l'objet et à prendre son temps.

. La jardinière amène l'enfant à se poser des questions sur les caractéristiques de l'objet: "Est-ce que c'est dur, est-ce que ça a des roues etc".

. Lorsqu'il pense savoir ce que c'est elle lui demande de prendre le même objet dans la seconde série.

. Elle compare ensuite avec lui les deux objets et essaie de voir avec l'enfant comment il a fait pour deviner ("ça avait des roues") ou comment ça se fait qu'il s'est trompé.

. Si l'enfant a trouvé juste, il garde l'objet, s'il s'est trompé, il laisse l'objet là.

. Chaque enfant revient à deux ou trois reprises et s'il s'est trompé une fois, la jardinière peut lui redonner le même objet.

4. Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile, quels sont les objets pour lesquels ils ont eu le plus de difficulté, lesquels étaient les plus faciles.

. Elle regarde avec eux les objets qui sont restés sur le tapis et essaie de voir avec eux comment ça se fait qu'ils n'ont pas sû les reconnaître.

Phase II: amener les enfants à reconnaître des objets par leur forme.

Matériel: . 1 série d'objets usuels de formes simples*
. carton rigide
. crayons, ciseaux

* *Dans le choix des objets la jardinière verra à inclure des objets de forme prédominance topologique (objets troués, percés, ouverts, fermés etc.) et d'autres à prédominance euclidienne (carré, rectangle, cercle, trapèze etc.)*

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Au cours d'une activité de bricolage la jardinière montre aux enfants un certain nombre d'objets variés mais de formes relativement simples. Elle met à leur disposition du carton assez rigide et les invite à reproduire les objets mais simplement par leur forme à les découper. Elle fait elle-même un ou deux exemple. Pour faire mieux ressortir les formes, la jardinière pourrait procéder en créant des ombres chinoises.[1]

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière regroupe les formes de carton dans une boîte et les objets qu'il représente dans une autre. Elle vérifie si les enfants font bien l'association entre les formes de carton et les objets réels. Elle montre à tour de rôle une forme et demande aux enfants de retrouver l'objet qu'elle représente.

---

1. LEQUEUX PAULETTE (1973) L'enfant créateur de spectacle jeux d'ombres, jeux dramatiques - Paris - Armand Colin/Bouvelier.

. Elle propose ensuite aux enfants de voir s'il seraient capable de deviner simplement en touchant les formes sans les voir.

3- *Activité proprement dite*

. L'activité se déroule comme dans la phase I, mais cette fois la jardinière fait palper aux enfants les formes de carton et ils doivent identifier l'objet qu'elles représentent

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça plus difficile que la première fois quand ils touchaient les vrais objets

. Elle essaie ensuite de voir avec eux quels sont les formes qu'ils ont eu le plus de difficultés à reconnaître.

Phase III: amener les enfants à différencier des formes géométriques à caractères topologiques et euclidiens.

Matériel: . 2 séries identiques comprenant essentiellement des formes géométriques à caractères topologiques.

. 2 séries identiques comprenant essentiellement des formes géométriques à caractères euclidiens.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Au cours d'activités de bricolage la jardinière amène les enfants à jouer avec les formes géométriques soit en les reproduisant et en les découpant soit en créant des objets à partir de formes géométriques (ex. une maison est faite avec un rectangle dans lequel j'effectue des ouvertures (notion topologique) dont le toit a la forme d'un triangle et la cheminée celle d'un cynlindre.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière montre aux enfants les 2 séries identiques de formes géométriques.

. En leur montrant une à une, une forme de la première série, elle leur demande de retrouver la même dans la deuxième série.

. Elle les invite ensuite à jouer comme les fois précédentes en essayant de reconnaître les formes simplement en les touchant.

3- Activité proprement dite

. L'activité se déroule comme les fois précédentes mais cette fois à cause du caractère un peu plus abstrait de l'activité, la jardinière peut laisser aux enfants deux ou trois chances.

. Lorsque tous les enfants ont eu leur tour, la jardinière leur propose d'essayer de mettre ensemble les formes qui vont bien ensemble.

. Elle invite les enfants à essayer différents regroupements et à expliquer leur façon de faire.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça plus difficile que les fois précédentes.

. Elle analyse enfin avec eux les formes qu'ils n'ont pas su reconnaître.

AUTRES EXEMPLES

Pour d'autres exemples d'activités favorisant la manipulation des notions relatives à l'espace topologique, la jardinière pourra se référer aux fiches pédagogique de YVONNE LE ROCH - VIVRE L'ESPACE, Paris, Istra, 1975.

ACTIVITES RELATIVES AU TEMPS

Construire des relations temporelles, c'est comprendre que le temps se découpe en activités qui ont un début et une fin, qui se déroulent simultanément ou successivement, qui peuvent être plus ou moins longues.

Alors que l'enfant construit les premières relations spatiales en explorant son environnement immédiat, il est soumis aux lois du temps à travers la routine quotidienne qui découpe ses journées en activités différentes: périodes de sommeil, repas, périodes de jeux. Il acquiert ainsi une première intuition du temps à travers la succession de ces activités, leur durée, la durée des intervalles qui les séparent. Tout comme pour les relations topologiques les premières relations temporelles qu'il établit sont qualitatives c'est-à-dire qu'elles reposent sur la perception immédiate que l'enfant a de la durée ou de la succession des évènements et qu'elles sont, de ce fait, susceptibles d'être faussées par des facteurs internes ou externes tel l'intérêt pour la tâche. L'adulte est aussi soumis à ces influences mais il arrive à dissocier le temps psychologique subjectif du temps physique objectif en se référant à des instruments de mesure objective.

La compréhension de l'utilisation d'instruments de mesure comme la montre, exige, cependant, des opérations complexes comme l'emboîtement et la sériation des durées. Avant de pouvoir effectuer ces opérations, l'enfant devra apprendre à faire abstraction progressivement des facteurs qui influencent sa perception, à reconnaître et à conserver l'ordre des évènements, à mettre en relation la durée, l'espace parcouru et la vitesse. Le temps est en effet la somme des mouvements ou des déplacements physiques dans l'espace proportionnellement au temps.

"L'espace est un instantané pris sur le temps et le temps est l'espace en mouvement" Piaget (1946)[1]

Le recours au sablier qui fait appel à une mesure qualitative (la hauteur du sable) permettra de donner aux enfants un point de repère objectif, à leur portée.

Deux activités sont proposées dans le présent module, l'une portant sur l'évaluation objective de la durée en fonction de l'espace parcouru, l'autre portant sur la prise de conscience de l'ordre des évènements. Ce dernier aspect prend dans le langage une signification toute particulière, l'ordre dans lequel les énoncés sont produits a, en effet, une relation directe avec la logique du discours et la compréhension repose en grande partie sur la capacité de l'enfant de déceler l'ordre logique des énoncés. Ceci est particulièrement vrai dans certaines formes de discours plus élaborés et surtout dans le discours écrit. C'est à travers la narration que l'enfant est le plus souvent sensibilisé à ce type de discours et à la dimension chronologique des évènements. C'est donc ce type de situation qui sera exploité dans l'activité proposée.

---

1. Piaget (1946), Le développement de la notion de temps chez l'enfant, Paris, Presses Universitaires de France.

EXEMPLE I: évaluation des durées

Phase I: Faire prendre conscience à l'enfant de la relation entre la durée et l'espace qu'il parcourt.

Matériel: . cordes, bandes de papier de couleur
. deux gros sabliers identiques

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. L'objectif de cette activité pourrait être intégré dans les activités relatives à l'espace, la jardinière devant, à ce moment-là amener l'enfant à évaluer le temps requis pour effectuer les parcours en fonction de la longueur de parcours. Les deux activités pourraient également se faire séparément. Au début la jardinière verra à établir des parcours très différents pour que les enfants puissent percevoir des différences dans les temps requis pour les franchir.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière procède comme dans la phase I de la chasse au trésor.

. Elle introduit toutefois une variante: chaque enfant suivra successivement deux parcours et essaiera d'évaluer lequel lui a pris plus de temps.

3- Activité proprement dite

. La jardinière laisse d'abord les enfants franchir à tour de rôle un des parcours.

. Elle leur propose ensuite d'essayer d'évaluer si certains parcours prennent plus ou moins de temps que d'autres.

. La jardinière montre aux enfants deux sabliers et leur explique comment ça fonctionne: elle fait partir les deux sabliers en même temps et constate avec eux que le sable descend à la même vitesse dans les deux.

. Elle invite un enfant à suivre un des parcours et fait partir en même temps un des sablier.

. Lorsque l'enfant arrive au bout, elle invite tous les enfants à constater jusqu'où le sable a monté. Elle colle un morceau de papier de couleur pour bien marquer la hauteur.

. Elle invite ensuite le même enfant à franchir un autre parcours et part l'autre sablier.

. Lorsqu'il arrive au bout, elle lui demande s'il pense qu'il a pris le même temps, plus longtemps ou moins longtemps pour franchir ce parcours là que le précédent.

. Elle pose la même question aux autres enfants et les amène ensuite à vérifier en comparant les deux sabliers.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile de deviner le temps que ça prenait pour franchir les parcours.

. Elle essaie de voir s'ils savent comment on peut faire pour prévoir si un parcours prendra plus ou moins de temps.

Phase II: Amener les enfants à prendre conscience de la différence entre le temps psychologique et le temps physique en ayant recours à un instrument de mesure objectif.

Matériel: . cordes, bandes de papier de couleur
. ou cerceaux
. deux sabliers
. un métronome

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Comme dans la phase I, la jardinière proposera aux enfants de franchir certains parcours en essayant d'évaluer lequel prend plus ou moins de temps. Cette fois, cependant elle introduira un nouveau facteur en faisant marcher un métronome à des rythmes différents[1] en même temps que les enfants suivront les parcours. Le but de l'activité sera d'amener les enfants à réaliser que quand le métronome marche vite, ils ont l'impression que le temps passe plus vite et vice versa.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière présente le métronome aux enfants en le faisant marcher à différents rythmes.

. Elle leur explique qu'elle va faire marcher le métronome pendant qu'ils vont suivre les parcours.

3- Activité proprement dite

. L'activité se déroule comme dans la phase I, mais cette fois la jardinière fait marcher le métronome.

. La jardinière invite un enfant à suivre un parcours qu'elle lui désigne et fait marcher le métronome lentement.

. Elle lui demande ensuite de refaire le même parcours mais cette fois elle fait marcher le métronome beaucoup plus vite.

---

1. Si on se fie à certaines recherches, le rythme du métronome devrait influencer la perception des enfants.

. Elle demande à l'enfant s'il pense que ça lui a pris le même temps les deux fois et pourquoi.

. Elle lui demande ensuite de franchir deux parcours différents en faisant encore une fois varier la vitesse du métronome.

. Lorsque l'enfant à terminer son deuxième parcours, la jardinière lui demande s'il pense que ça lui a pris le même temps, plus ou moins de temps et pourquoi.

. Elle l'amène ensuite à vérifier avec les sabliers s'il s'est trompé, et lui demande s'il sait pourquoi il s'est trompé.

. Elle l'invite ensuite à refaire les mêmes parcours mais cette fois sans que le métronome marche.

. Elle l'amène à nouveau à vérifier son évaluation de la durée avec les sabliers.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile d'évaluer la durée et quand est-ce que c'était plus difficile.

Phase III: *Amener les enfants à prendre conscience de l'influence de certaines variables comme le point de départ et l'ordre des départs pour évaluer le temps pris par d'autres pour effectuer une action.*

Matériel: . même matériel que dans la phase II de l'activité "Exploration de l'espace".
. deux sabliers
. cordes, bandes de papier, craies

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière trace différents parcours sur lesquels elle dispose des éléments spatiaux construits par les enfants dans le cadre de l'activité "Différenciation des espaces". Elle fait varier soit la longueur des parcours avec le nombre d'obstacles (parcours de même longueur, un avec obstacles l'autre sans obstacle) ou encore les points de départ et l'ordre des départs en prenant soin d'établir des différences assez marquées.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière explique le jeu aux enfants: cette fois, ils vont franchir les parcours deux à deux pendant que les autres essaieront de deviner lequel a pris le moins de temps (ou le plus de temps). On vérifiera après sur les sabliers.

. Les enfants choisissent eux-mêmes le parcours qu'il veulent franchir en essayant de choisir celui qui prendra le moins de temps.

. Tous deux se placent au point de départ et attendent le signal du départ.

. Les autres s'installent en observateurs.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière donne le signal de départ et fait partir les sabliers.

. Elle incite les autres à faire bien attention au temps que chacun va prendre.

. Elle arrête les sabliers au moment où chaque enfant termine son parcours.

. Quand les deux enfants ont terminé, elle demande aux autres lequel a pris le moins de temps puis vérifie avec eux sur les sabliers.

. Si les enfants se sont trompés, elle essaie de leur faire trouver ce qui a pu les induire en erreur "Où était le point de départ de Jacques, celui de Pierre? Combien est-ce qu'il y avait d'obstacles sur le parcours de Jacques, sur celui de Pierre? etc".

. Au besoin elle amène les enfants à effectuer certaines vérifications comme compter le nombre d'obstacles (jamais plus de cinq), mesurer la longueur des parcours avec une corde, etc.

. Le jeu se poursuit ensuite avec deux autres enfants.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont trouvé ça difficile d'évaluer la durée.

. Elle revoit avec eux les différentes situations et les amène à discuter sur les raisons pour lesquels c'est difficile d'évaluer le temps "Pourquoi est-ce qu'on pensait que Pierre avait pris moins de temps que Jacques?" Parce qu'il est arrivé le premier? Lequel avait le parcours le plus long?

EXEMPLE II: reproduction de l'ordre des évènements

Phase I: Amener les enfants à reproduire l'ordre d'apparition des personnages dans une histoire simple.

Matériel: . tableau de feutre
. livre d'histoire, illustrations des personnages de l'histoire collées sur des feutres

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière regroupe autour d'elle, dans le coin de lecture, un petit groupe d'enfants. Elle choisit un livre dont le déroulement de l'histoire est simple et met en cause différents personnages, comme l'histoire du "Petit Poussin"[1]. Auparavant elle aura découpé dans un autre exemplaire du même livre les reproductions des différents personnages apparaissant dans l'histoire et les aura collées sur du feutre. Elle raconte l'histoire une première fois aux enfants.

2- Elaboration de l'activité

. Après avoir raconté l'histoire aux enfants, la jardinière leur demande s'ils ont retenu quels étaient les personnages qui apparaissaient dans l'histoire.

. Elle étale devant eux les illustrations de ces personnages qu'elle a découpées et invite chacun à choisir le personnage qu'il préfère.

. Elle installe le tableau de feutre et propose aux enfants de reproduire l'histoire avec les illustrations.

. Elle leur explique qu'elle va relire l'histoire et qu'ils devront venir placer sur le tableau de feutre les personnages dont ils ont l'illustration au fur et à mesure qu'ils apparaîtront dans l'histoire.

. Elle les invite à écouter très attentivement pour bien venir placer leur personnage au bon moment.

3- Activité proprement dite

. La jardinière a gardé le personnage du Petit Poussin pour démarrer l'activité.

. Elle commence la lecture: *"Il y avait une fois un poussin tout duveteux que l'on appelait "Petit Poussin".*

---

1. HARTWELL MARJORIC, Petit Poussin, Italie, Western Publishing Company Inc. Racine Wis.

. La jardinière se lève et va placer l'illustration de "Petit Poussin" sur le tableau de feutre à gauche du tableau puis elle retourne s'asseoir et poursuit sa lecture[1].

. ... "Petit Poussin parti en courant. Il courait si vite qu'il buta presque contre Cocodette la poule qui quittait juste son nid".

. La jardinière fait une petite pause pour permettre à l'enfant qui a l'illustration de "Cocodette" de venir la placer; elle voit à ce qu'il la place juste à droite de celle de "Petit Poussin".

. Elle poursuit sa lecture de la même façon.

4- *Retour sur l'activité*

. Lorsque l'histoire est terminée et que chaque enfant a placé son illustration, la jardinière les invite à venir regarder le tableau et à vérifier si les personnages sont placés dans le bon ordre, c'est-à-dire l'ordre d'apparition dans l'histoire.

. Elle demande ensuite aux enfants de raconter eux-mêmes l'histoire à partir des illustrations.

. Elle complète elle-même les parties qui manquent ou tient le rôle du narrateur s'il y a lieu.

. Elle demande aux enfants s'ils ont aimé l'histoire et s'ils aimeraient ça qu'on la raconte à nouveau une prochaine fois.

---

1. Pour pouvoir être plus attentive aux enfants, la jardinière pourra avoir enregistré l'histoire sur cassette au préalable.

Phase II: amener les enfants à reproduire et à décrire l'ordre des actions produites par un même personnage dans une histoire simple.

Matériel:
- . tableau de feutre
- . livre d'histoire[1].
- . illustrations de "tableaux" de l'histoire représentant le même personnage effectuant une action différente dans chaque tableau. Les illustrations sont collées sur du feutre.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière rejoint un petit groupe d'enfants dans le coin de lecture. Elle propose de jouer à nouveau au "jeu des histoires" mais cette fois de façon un peu différente. Elle leur montre les illustrations qu'elle a collées sur du feutre et leur explique que chacune d'elle représente le même personnage effectuant des actions différentes. Cette fois, il leur faudra placer les images pour respecter l'ordre des actions.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière propose aux enfants de compliquer un peu le jeu maintenant qu'il y sont habitués.

. Elle va leur raconter l'histoire une seule fois, il faudra qu'ils soient très attentifs pour pouvoir ensuite la reconstruire à partir des illustrations.

---

1. LENTIN LAURENCE. Chantal s'habille. Série 1/3 de Chantal et Nicolas - Collection apprendre à parler en racontant. Montréal, Les Editions Projets Inc.

3- Activité proprement dite

. La jardinière raconte l'histoire assez lentement pour que les enfants en perçoivent bien le déroulement.

. Elle étale ensuite les illustrations pêle-mêle et les invite à tour de rôle à placer une illustration sur le tableau en racontant en même temps ce qui se passe.

. Lorsque toutes les illustrations sont placées elle demande à tous s'ils sont d'accord avec l'ordre dans lequel les illustrations sont placées et les invite à faire les corrections nécessaires.

. Elle leur propose ensuite d'écouter à nouveau l'histoire pour vérifier si l'ordre dans lequel ils ont placé les illustrations est exact.

4- Retour sur l'activité

. Une fois les vérifications faites, la jardinière demande aux enfants de raconter eux-mêmes l'histoire à partir des illustrations.

. Elle les invite à se corriger mutuellement.

. Elle leur demande s'ils ont aimé l'histoire et en profite pour exploiter le thème: "Est-ce que vous vous habillez tout seul vous autres à la maison?".

Phase III: *amener les enfants à reproduire et à décrire des actions produites par différents personnages dans une histoire simple.*

Matériel:* . tableau de feutre
. livre d'histoire[1].
. illustrations de tableaux de l'histoire, représentant chacun des personnages différents effectuant des actions différentes. Les illustrations sont collées sur du feutre.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Quand les enfants maîtrisent assez bien le principe de l'activité, la jardinière leur propose des histoires légèrement plus complexes dans laquelle plusieurs personnages entrent en interaction mais dont le déroulement reste encore assez simple. Les histoires de la série 3 de Chantal et Nicolas répondent assez bien à ces critères.

2- Evaluation de l'activité

. Comme les fois précédentes, la jardinière explique aux enfants qu'elle ne va leur raconter l'histoire qu'une seule fois avant qu'ils essaient de la reproduire eux-mêmes. Ils doivent donc être très attentif d'autant plus que cette fois-ci, ils vont devoir tenir compte de différents personnages.

3- Activité proprement dite

. La jardinière raconte l'histoire une première fois assez lentement pour permettre aux enfants de bien suivre.

---

1. LENTIN LAURENCE. Maman part travailler. Série 3 de Chantal et Nicolas - Collection apprendre à parler en racontant. Montréal, Les Editions Projets Inc.

. Elle essaie également d'être la plus expressive possible dans sa narration en marquant les intonations très fortement: surprise, colère, interrogations, etc.

. Elle étale ensuite les illustrations pêle-mêle devant les enfants en leur faisant remarquer qu'elles impliquent différents personnages: "tient ici c'est la maman", là, c'est Chantal et Nicolas"...

. Elle invite ensuite les enfants à tour de rôle à placer une illustration en racontant ce qui s'y passe.

. Lorsque toutes les illustrations sont placées, elle demande aux enfants de vérifier si l'ordre est exact.

. Elle leur propose ensuite de relire l'histoire pour faire une dernière vérification.

. Au cours de sa relecture, elle arrête lorsqu'il n'y a pas correspondance entre l'ordre des évènements dans l'histoire et des illustrations sur le tableau et oriente les enfants par des questions: "Qu'est-ce qu'ils font Chantal et Nicolas, maintenant? Est-ce que c'est bien ça sur le tableau?".

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière invite maintenant les enfants à raconter eux-mêmes l'histoire à partir des illustrations en se corrigeant mutuellement s'il y a lieu.

. Elle leur demande s'ils ont aimé l'histoire et en profite pour exploiter le thème: "Est-ce que ta maman travaille? Est-ce que tu l'aides le matin avant de partir?

ACTIVITES DE CAUSALITE

ACTIVITES DE CAUSALITE

Le pourquoi des activités de causalité est d'amener les enfants à découvrir les propriétés des objets et les lois auxquelles ils obéissent.

Traditionnellement, l'éducation préscolaire a fait prévaloir le rôle de l'expérience sensorielle. Les sciences, dans les maternelles, ont été regroupées autour de l'observation de phénomènes du type évaporation de l'eau ou croissance des plantes. La conception piagétienne dont nous nous inspirons est différente de cette conception empiriste en ce qu'elle met l'accent sur le rôle des actions physiques et mentales de l'enfant sur les objets. En poussant les choses, en les balançant, en soufflant dessus, en les pesant, l'enfant peut observer les réactions des objets à ses propres actions. Ne possédant pas la conservation de la matière, il est incapable de comprendre les phénomènes qui résultent de la transformation de la matière ou du passage de la matière d'un état à un autre (évaporation de l'eau ou autre phénomène du genre).

Avec les enfants de cet âge, les activités doivent donc porter sur des phénomènes directement observables, i.e. des phénomènes dont les causes et les effets sont visibles. Elles doivent également être conçues de façon à permettre aux enfants d'expérimenter, eux-mêmes, les phénomènes et de répéter les expériences tantôt avec des objets semblables, tantôt avec des objets différents pour en dégager les lois physiques en observant:

1) la régularité des phénomènes dans des situations où les facteurs sont maintenus constants;
2) les variations résultant de la modification de certains facteurs.

Le rôle de la jardinière sera de mettre en évidence, d'identifier, de faire constater aux enfants la régularité des phénomènes et de les amener à voir le lien entre les causes et les effets en les habituant à anticiper le résultat de l'action qu'ils vont poser, d'une part, et en leur faisant faire un retour sur les actes posés immédiatement après la constatation des résultats, d'autre part (exercice de la réversibilité). Elle accordera une certaine place à l'observation de phénomènes comme la croissance des plantes, l'alimentation ou l'évaporation de l'eau qui, même s'ils ne peuvent les comprendre, suscitent beaucoup d'intérêt chez les enfants de cette âge, mais sans attendre d'eux qu'ils puissent en dégager les lois. Si l'observation ne suffit pas pour comprendre les phénomènes, elle permet quand même de sensibiliser les enfants à ce qui se passe autour d'eux et stimule leur curiosité intellectuelle.

EXEMPLE I: expérience de flottaison

PHASE I: amener les enfants à expérimenter le phénomène de flottaison.

Matériel: bac à eau ou évier rempli d'eau; différents objets dont ceux qui serviront dans la phase II:

.objets qui flottent: crayons, papier, carton, règles, planchette de bois, balle de ping-pong, etc.

.objets qui ne flottent pas: trombones, pince-feuilles, ciseaux, fourchette de métal, pince à cheveux, etc.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière propose à un groupe d'enfants qui jouent dans le bac à eau de faire une expérience pour voir quels objets flottent et lesquels coulent.

. L'objectif de l'expérience n'est évidemment pas de faire découvrir aux enfants le principe d'Archimède, mais de les initier à l'observation systématique de phénomènes physiques et des lois qui les régissent.

. Dans l'expérience, la loi que les enfants devront découvrir, c'est que, parmi les objets que la jardinière leur propose, les objets de métal coulent et les objets non en métal flottent. D'où la nécessité de choisir des objets qui répondent à cette loi.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière suggère aux enfants de choisir différents objets de la classe pour faire l'expérience. Elle leur remet elle-même les objets mentionnés ci-haut.

. Elle leur demande de s'entendre entre eux sur la façon de procéder pour découvrir quels objets flottent.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière laisse les enfants procéder comme ils en ont convenu.

. Elle s'associe à leur recherche et stimule leur intérêt en les incitant à deviner si tel objet va flotter ou couler: *"Crois-tu que celui-là va flotter ou non?*

. Elle attire leur attention sur le fait que certains objets flottent, que d'autres coulent et que certains calent (totalement immergés sans aller au fond): *"Regardez donc le papier, il est tout mouillé, mais il ne va pas au fond"*.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants de se rappeler comment ils ont procédé et de dire s'ils ont pu trouver quels objets flottent et lesquels coulent et quels sont ceux qui calent.

. Elle leur demande s'ils ont aimé l'activité et s'ils pourraient penser à une autre façon de procéder pour prévoir à l'avance quels objets vont flotter.

PHASE II: amener les enfants à anticiper quels objets vont flotter, lesquels vont couler.

Matériel: bac à eau ou évier rempli d'eau:
.objets qui flottent: crayon, papier (bateau), carton, règle, planchette de bois, balle de ping-pong, etc.
.objets qui ne flottent pas: trombones, attache-feuilles, ciseaux, fourchette de métal, pince à cheveux, etc.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Quand les enfants auront fait des expériences de flottaison un certain nombre de fois et que d'eux-mêmes ils trouveront une façon plus systématique de procéder (ex.: on essaie d'abord tous les gros ou bien, on essaie d'abord tous ceux qui sont en papier, etc.), la jardinière pourra passer à la phase II.

2- Elaboration de l'activité

. Cette fois, la jardinière propose aux enfants de faire l'expérience avec seulement certains objets qu'elle leur remet (objets énumérés ci-haut).
. Elle leur demande si à partir des expériences précédentes, ils peuvent prévoir lesquels parmi ces objets vont flotter et lesquels vont couler.
. Elle leur demande de s'entendre sur une hypothèse et sur une façon de procéder pour la vérifier. Par exemple: *"Moi je pense que le bateau en papier va flotter et que les autres vont couler. On commence par le bateau, puis ensuite les autres".*

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière laisse les enfants procéder comme ils en ont convenu en les incitant à prévoir chaque fois si l'objet qu'ils mettent dans l'eau va flotter ou couler.

. Elle attire leur attention sur les résultats en fonction de l'hypothèse posée: *"Regarde donc, tu pensais qu'il allait flotter, mais il a coulé".*

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants de se rappeler l'hypothèse posée au départ (seul le bateau devait flotter) et de dire ce que finalement ils ont trouvé.

. Elle les invite à séparer les objets qui ont coulé et ceux qui ont flotté et à essayer de voir s'ils ont quelque chose de commun: *"Comment ça se fait que les ciseaux, la fourchette de métal, le trombone, etc. ont coulé? Est-ce qu'ils sont pareils?".*

. Elle leur demande enfin s'ils pourraient penser à une façon de procéder pour que la prochaine fois, ils devinent correctement quels objets vont flotter.

PHASE III: *amener les enfants à généraliser la loi s'appliquant aux objets avec lesquels ils ont fait l'expérience, à des objets nouveaux ayant les mêmes caractéristiques.*

Matériel: .bac à eau, ou évier rempli d'eau:
.même matériel qu'à la phase II plus du matériel nouveau, une clé, un clou, une bague, une cuillère de métal, etc.
.un cube de bois, une perle de bois, une brosse de tableau, une cuillère de plastique (ou de bois), une petite boîte de carton, etc.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. Lorsqu'après avoir répété l'expérience plusieurs fois, les enfants parviendront à déduire une dichotomie entre les objets qui flottent et ceux qui ne flottent pas, la jardinière pourra passer à la phase III.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière reprend le matériel avec lequel ils ont expérimenté et leur demande de le diviser en deux (2) groupes: les objets qui flottent et ceux qui ne flottent pas.
. Elle leur présente le nouveau matériel et les invite à le répartir dans les deux (2) groupes d'objets en disant pourquoi ils les mettent là.
. Elle les incite ensuite à vérifier leur hypothèse.

3- Activité proprement dite

. La jardinière laisse les enfants vérifier leur hypothèse, elle les incite à décrire ce qu'ils observent, à dire si c'est bien ce qu'ils avaient prévu et à replacer l'objet suivant le résultat observé.

. Si en cours d'expérience, les enfants se rendent compte qu'ils ont mal classé les objets, elle les laisse remanier leur classement et les incite à faire de nouvelles hypothèses.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants de se rappeler comment ils avaient classé les objets au départ et de dire quels résultats ils ont finalement obtenus.

. Elle leur demande s'ils voient comment ça se fait que certains objets ont coulé et que d'autres ont flotté: *"Comment ça se fait que le trombone et les ciseaux ont coulé? Comment ça se fait que la cuillère de bois a flotté et que la cuillère de métal à coulé?"*

. Elle leur demande enfin s'ils pourraient penser à d'autres objets qui coulent et à d'autres objets qui flottent.

EXEMPLE II: expérience de triage[1].

PHASE I: amener les enfants à expérimenter le principe du triage des perles

Matériel: carton rigide de 24" de long par 6" de large, plié en deux dans le sens de la longueur pour former une glissoire ou un dalot; on perce un trou au centre de façon à laisser passer de petits objets. Billes et perles de grosseurs différentes, deux (2) boîtes vides.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière installe le dalot sur une table en glissant un bottin de téléphone sous l'une des extrémités de façon à ce que la pente soit assez douce pour que les perles tombent dans leur trou en passant. Elle installe une boîte vide sous le trou et l'autre à l'extrémité du dalot.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière remet aux enfants une boîte contenant des billes et des perles de différentes grosseurs.

. Elle les invite à faire glisser les perles dans le dalot et à observer ce qui va se passer.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière laisse les enfants faire l'expérience.

---

1. Adaptée de: Sciences 5/13, *Holes, Gaps and Cavities*, (projet Nuffield), p. 55, London, Schools Concil Publications (1973).

. Elle participe elle-même à leur recherche et stimule leur intérêt en les incitant à prévoir ce qui va se passer: *"Celle-là est-ce que tu penses qu'elle va passer tout droit ou est-ce qu'elle va tomber dans le trou?"*

. Elle attire leur attention sur le fait que seulement certaines billes et perles tombent dans le trou.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants de retirer les deux (2) boîtes et de décrire ce qu'ils voient: *"Quelles billes sont tombées dans la boîte sous le trou? Quelles billes sont tombées à l'extrémité du dalot?"*

. Elle leur demande s'ils ont aimé l'activité et s'ils peuvent penser maintenant à une façon de trier les moyennes des grosses billes.

PHASE II: amener les enfants à appliquer le principe du triage à trois (3) grosseurs de billes.

Matériel: mêmes dalots qu'à la phase II (avec le trou pour les petites billes); objet pour percer un trou; billes ou perles de quatre (4) grosseurs différentes; trois (3) boîtes vides

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière installe le dalot à un trou, comme dans la phase I et remet aux enfants la boîte de perles mélangées en leur annonçant que cette fois, elle aimerait qu'ils trouvent une façon de trier les perles dans trois (3) boîtes: petites, moyennes et grosses.

Il s'agit donc pour les enfants de trouver à la fois la grosseur du trou à perforer et l'emplacement du trou sur le dalot: pour que le triage s'effectue, il faut que les enfants fassent un trou de la grosseur des billes moyennes, en dessous du trou pour les petites billes. Comme il est prévisible que les enfants ne trouveront pas la loi du premier coup, la jardinière prévoira plusieurs dalots.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière s'assure que les enfants se souviennent de ce qui s'est passé dans les expériences précédentes pour trier les petites billes.

. Si certains n'ont pas encore bien assimilé la loi, elle leur laisse refaire l'expérience.

. Après quoi, elle invite les enfants à penser à une façon de trier à nouveau les billes pour séparer, cette fois, les moyennes des grosses.

. Elle stimule les enfants à faire toutes sortes d'hypothèses et à s'entendre entre eux sur une façon de procéder pour les vérifier: *"Moi je pense qu'il faut faire un trou pour les grosses billes et faire le trou en haut."*

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière laisse les enfants procéder comme ils en ont convenu.

. Elle attire leur attention sur le résultat obtenu en fonction de l'hypothèse posée: *"Regarde donc, toutes les billes passent par le gros trou."*

. Elle invite les enfants à reformuler de nouvelles hypothèses et à les essayer.

. Elle voit à ce que chacun ait une chance de formuler son hypothèse et de la vérifier.

4- *Retour sur l'activité*

. Après que les enfants ont essayé un certain nombre d'hypothèses, la jardinière les invite à se rappeler l'hypothèse initiale qu'ils avaient posée, les résultats qu'ils ont obtenus et la façon dont ils ont procédé.

. S'ils n'ont pas trouvé le principe, elle leur demande s'ils pourraient penser à une façon de procéder pour que ça marche la prochaine fois.

PHASE III: *amener les enfants à généraliser la loi qu'ils ont trouvée pour trier trois grosseurs de billes, à quatre grosseurs de billes.*

Matériel: dalot à deux trous; billes ou perles de quatre grosseurs différentes; objet pour percer un trou; quatre boîtes vides.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière installe le dalot à deux trous et remet aux enfants la boîte de perles mélangées en leur annonçant que cette fois, elle aimerait qu'ils trouvent une façon de trier les perles dans quatre boîtes: petites, moyennes, grosses et très grosses. Ici, aussi, la jardinière prévoira plusieurs dalots.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière demande aux enfants de se rappeler ce qu'ils ont trouvé dans leurs expériences précédentes.

. Elle leur demande s'ils seraient capables maintenant de penser à une façon de procéder pour séparer les grosses billes des très grosses.

. Elle stimule les enfants à faire toutes les hypothèses auxquelles ils pensent et à s'entendre entre eux sur une façon de procéder pour les vérifier.

3- Activité proprement dite

. La jardinière laisse les enfants procéder comme ils en ont convenu.

. Elle attire leur attention sur les résultats obtenus en fonction des hypothèses posées.

. Elle les invite à modifier leur hypothèse en conséquence et à recommencer l'expérience.

. Elle s'assure de la participation de chacun; si un enfant a de la difficulté à verbaliser ses hypothèses, elle l'invite à faire l'expérience comme il l'entend.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière invite les enfants à se rappeler l'hypothèse initiale qu'ils avaient posée, les résultats qu'ils ont obtenus et la façon dont ils ont procédé.

. Elle leur rappelle ce qui s'était passé dans la phase II et leur demande d'imaginer ce qu'ils feraient pour trier cinq (5) ou six (6) grosseurs de billes.

AUTRES EXEMPLES[1].

TYPE I

Jeu de galets

Action: pousser

Facteurs physiques: force et direction de la poussée, distance de la cible, grosseur des galets.

Description de l'activité: la jardinière met à la disposition des enfants deux (2) séries de galets, les uns plus petits, les autres plus gros. Elle dispose à une certaine distance (qu'elle pourra varier) une cible quelconque et demande aux enfants d'atteindre la cible avec les petits galets en les poussant avec les plus grands. On pourra varier les règles du jeu en imposant des limites, par exemple, en traçant un couloir plus ou moins large à l'intérieur duquel les enfants devront pousser les galets.

TYPE II

Plan incliné

Action: rouler

Facteurs physiques: inclinaison du plan grosseur des balles, poids des balles.

Description de l'activité: la jardinière installe deux (2) ou trois (3) plans inclinés sur des tables, avec des degrés d'inclinaison variables et distribue aux enfants des balles et des récipients de grosseurs différentes (on peut aussi introduire la dimension poids des balles). Les enfants doivent placer les récipients là où ils pensent que la balle arrivera.

---

1. KAMAII, Constance, DEVRIES, Rheta, Piaget for Early Education, Document inédit, 1973.

TYPE III

Le pendule

Action: balancer

Facteurs physiques: distance de la cible, grandeur de la corde, force du balancement.

Description de l'activité: la jardinière suspend une corde au plafond et attache un bloc au bout libre de la corde, tout près du plancher, pour en faire un pendule. Elle place une cible (poupée de caoutchouc) à un endroit donné en expliquant aux enfants que le jeu est de renverser la poupée avec le bloc au bout de la corde.

TYPE IV

Bac à eau (dissolution)

Action: mettre des choses à l'eau

Facteurs physiques: nature des éléments, dimension.

Description de l'activité: la jardinière remet aux enfants des éléments (sel, sable, café, etc.) dont certains se dissolvent et d'autres pas. Elle incite les enfants à les verser dans l'eau et à observer la réaction obtenue.

TYPE V

Bac de sable

Action: verser, tamiser, écouler

Facteurs physiques: nature des éléments, grosseur des éléments, nature du récipient.

Description de l'activité: la jardinière met de l'eau, du sable, du sel, du maïs, du riz avec différents récipients (entonnoirs, tamis, arrosoir, etc.) à la disposition des enfants. En plus d'amener les enfants à découvrir les propriétés des objets en les mélangeant, les séparant, etc., cette activité leur permet d'exercer les opérations de quantification (relations entre la logique et l'infralogique).

Grille d'évaluation des fonction cognitives du langage[1].

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase I	oui	non
Fonction heuristique		
. émettre le plus d'idées possible en rapport avec un sujet donné	___	___
Fonction référentielle		
. constater les résultats d'une action	___	___
. constater la différence entre des espaces continus-discontinus	___	___
. constater la différence entre des espaces intérieurs-extérieurs	___	___
. constater la différence entre deux parcours de longueur différente	___	___
. identifier par le terme propre les objets qu'il manipule	___	___

1. Les grilles d'évaluation sont communes aux activités relatives à l'espace, au temps et à la causalité.

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation des fonctions cognitives du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase II — oui non

Fonction heuristique

. (se) poser des questions sur les causes possibles d'un phénomène ___ ___

. (se) poser des questions sur la différence de durées de deux actions ___ ___

. (se) poser des questions sur la différence de forme entre deux objets ___ ___

. (se) poser des questions sur la différence entre deux parcours

Fonction référentielle

. identifier par le terme propre les différentes parties du corps ___ ___

. la tête
- . les yeux ___ ___
- . le nez ___ ___
- . la bouche ___ ___
- . les oreilles ___ ___
- . le front ___ ___
- . le menton ___ ___
- . les joues ___ ___

. le corps
- . les épaules ___ ___
- . la poitrine ___ ___
- . le bassin ___ ___
- . le ventre ___ ___
- . le dos ___ ___

. les membres
- . les bras ___ ___
- . les jambes ___ ___
- . les mains ___ ___
- . les doigts ___ ___
- . les pieds ___ ___
- . les orteilles ___ ___
- . les genous ___ ___

. décrire des objets par leurs caractéristiques perceptibles (forme) ___ ___

(Utiliser les concepts)

- . grand ___ ___
- . pas grand ___ ___
- . petit ___ ___
- . épais ___ ___
- . pas épais ___ ___
- . mince ___ ___
- . carré ___ ___
- . pas carré ___ ___

- gros ___ ___
- pas gros ___ ___
- maigre ___ ___
- troué ___ ___
- pas troué ___ ___
- oval ___ ___
- rectangulaire ___ ___
- triangulaire ___ ___

- long ___ ___
- pas long ___ ___
- court ___ ___
- creux ___ ___
- plein ___ ___
- rond ___ ___
- pas rond ___ ___

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation des fonctions cognitives du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase II (suite) — oui non

. décrire des espaces par leurs caractéristiques topologiques ___ ___

(utiliser les concepts)

continu	___ ___	intérieur	___ ___	ouvert	___ ___
discontinu	___ ___	extérieur	___ ___	fermé	___ ___

. décrire la durée perçue pour effectuer une action ___ ___

long	___ ___	longtemps	___ ___
pas long	___ ___	pas longtemps	___ ___
court	___ ___	peu de temps	___ ___

. décrire l'ordre des actions d'un même personnage ___ ___

d'abord	___ ___	enfin	___ ___
ensuite	___ ___	finalement	___ ___
au début	___ ___	à la fin	___ ___

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation des fonctions cognitives du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase III — oui — non

Fonction heuristique

. (se) poser des questions sur les relations de cause a effet entre deux séries de phénomènes ___ ___

. (se) poser des questions sur les relations entre les caractéristiques des parcours et la durée ___ ___

. (se) poser des questions sur les relations entre les espaces différents ___ ___

. (se) poser des questions sur les caractéristiques géométriques de formes différentes ___ ___

Fonction référentielle

. définir des relations entre une cause et ses effets ___ ___

  . il a... alors... à cause de...
  . parce-que

. définir des relations entre les caractéristiques de parcours différents et la durée ___ ___

. longueur des parcours

plus long	___	plus court	___	le plus long	___	le plus court	___
moins long	___	moins court	___	le moins long	___	le moins court	___

. point de départ et d'arrivé

plus près	___
plus loin	___

ordre de départ - ordre d'arrivé

premier	___
deuxième	___
dernier	___

. nombre d'obstacles

plus	___
moins	___
la même chose	___
le même nombre	___

. durée relative

le même temps	___	aussi longtemps	___	le plus de temps	___
plus de temps	___	plus longtemps	___	le moins de temps	___
moins de temps	___	moins longtemps	___		

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation des fonctions cognitives du langage

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase III (suite) oui non

. vitesse relative

aussi vite	__ __	aussi lentement	__ __
plus vite	__ __	plus lentement	__ __
moins vite	__ __	moins lentement	__ __

. définir des relations chronologiques ___ ___

maintenant	__ __	après	__ __	pendant	__ __
avant	__ __	après que	__ __	en même temps que	__ __
avant que	__ __	deuxième	__ __	durant	__ __
premier	__ __			dernier	__ __

. définir des relations goémétriques entre des objets de formes différentes ___ ___

aussi grand	__ __	le plus grand	__ __
plus grand	__ __	le moins grand	__ __
moins grand	__ __		
aussi petit	__ __	le plus petit	__ __
plus petit	__ __	le moins petit	__ __
moins petit	__ __		
aussi gros	__ __	le plus gros	__ __
plus gros	__ __	le moins gros	__ __
moins gros	__ __		
aussi long	__ __	le plus long	__ __
plus long	__ __	le moins long	__ __
moins long	__ __		
aussi court	__ __	le plus court	__ __
plus court	__ __	le moins court	__ __
moins court	__ __		

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement cognitif

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase I	oui	non
Pensée divergente		
. trouver différentes façons de faire les choses	___	___
. faire des expériences sur les objets pour en découvrir les propriétés	___	___
Pensée logique		
. reconnaître les différentes parties de son corps	___	___
(comprendre les concepts décrivant les parties du corps)		

. la tête		. le corps		. les membres	
. les yeux	___ ___	. les épaules	___ ___	. les bras	___ ___
. le nez	___ ___	. la poitrine	___ ___	. les jambes	___ ___
. la bouche	___ ___	. le bassin	___ ___	. les mains	___ ___
. les oreilles	___ ___	. le ventre	___ ___	. les doigts	___ ___
. le front	___ ___	. le dos	___ ___	. les pieds	___ ___
. le menton	___ ___			. les orteilles	___ ___
. les joues	___ ___			. les genoux	___ ___

. reconnaître les objets par le toucher	___	___
. reproduire l'ordre d'apparition des personnages dans une histoire	___	___
. reconnaître la différence de durées requises pour effectuer deux parcours de longueurs différentes	___	___

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: ____ ____ ____
jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement cognitif

La jardinière coche (✓) les comportements manifestés par l'enfant

Phase II	oui	non
Pensée divergente		
. essayer différentes façons de faire une expérience	___	___
. modifier sa façon de procéder à la suite de nouveaux résultats	___	___
. essayer différents parcours entre deux points de l'espace	___	___
Pensée logique		
. reconnaître la forme des objets	___	___

(comprendre les concepts)

. grand	___	gros	___	long	___		
. pas grand	___	pas gros	___	pas long	___		
. petit	___	maigre	___	court	___		
. épais	___	troué	___	creux	___	rond	___
. pas épais	___	pas troué	___	plein	___	pas rond	___
. mince	___						
. carré	___	oval	___				
. pas carré	___	rectangulaire	___				
		triangulaire	___				

. reproduire l'ordes des actions d'un même personnage		
. se situer dans l'espace		

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

Grille d'évaluation du développement cognitif

La jardinière coche (√) les comportements manifestés par l'enfant

Phase III	oui	non
Pensée logique		
. regrouper des objets qui ont les mêmes propriétés causales	___	___
. différencier les formes à caractère topologiques des formes à caractères euclidiens	___	___
. différencier les formes circulaires des formes à angles	___	___
. construire des parcours continus ou discontinus entre deux points dans l'espace	___	___
. construire des éléments spatiaux ayant différentes caractéristiques	___	___
. mettre en relation des parcours différents et la durée pour les franchir	___	___
. mettre en relation l'ordre des actions de différents personnages	___	___

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: jour mois année

Commentaires:

LIVRET III

MODULE DES JEUX DE COMMUNICATION

OBJECTIFS [1.]

compétence à communiquer
Mécanismes de la communication . établir le contact avec un interlocuteur . s'assurer que son message est bien compris . modifier son message quand il n'est pas compris* . être attentif à son interlocuteur . demander des précisions sur le message reçu . adapter son message en fonction du contexte
* *Utilisation du code* . utiliser des termes précis . modifier son articulation quand elle nuit à la compréhension du message . reformuler sa phrase si elle ne semble pas comprise . donner toutes les informations nécessaires à la compréhension du message

1. Le tableau des objectifs est commun à toutes les activités de ce module.

Le pourquoi des jeux de communication est d'amener les enfants à développer leur compétence dans l'utilisation des mécanismes de la communication.

Dans les activités, l'attention sera portée sur la réussite de la communication plutôt que sur le respect de normes pré-établies.

Les activités varieront en fonction de l'objet de la communication qui pourra être d'ordre affectif, cognitif, symbolique ou expérienciel:

- exprimer des sentiments
- donner des directives
- raconter une histoire

et en fonction de mécanismes de la communication:

- établir le contact avec un interlocuteur
- s'assurer que son message est bien compris
- modifier son message quand il n'est pas bien compris
- être attentif à son interlocuteur
- demander des précisions sur le message reçu
- adapter son message en fonction du contexte

Chez l'enfant de quatre ans, la compétence à communiquer est limitée en raison de son égocentrisme qui l'empêche de tenir compte du point de vue de l'autre dans la formulation de son message. Ceci a pour effet de rendre son message implicite c'est-à-dire, incomplet à la fois du point de vue des informations nécessaires à la compréhension du message, et de la forme : phrases inachevées, vocabulaire passe-partout, recours à des pronoms sans référents, etc...

Par ailleurs l'enfant à qui le message s'adresse est, lui-même, tellement centré sur sa propre perception de la réalité qu'il interprète le message indépendamment de l'intention qu'a voulu communiquer l'émetteur. On en arrive alors souvent à un dialogue de sourds qui ne se rendent même pas compte que la communication n'est pas établie.

D'où l'importance, pour un programme qui vise à développer la compétence à communiquer, de mettre l'accent sur l'application des mécanismes de la communication et non pas tant sur le recours à un langage normatif.

JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE AFFECTIF

Dans tous les domaines de la communication, l'expression des sentiments est, sans contredit, celui qui engendre le plus de difficultés et ce, aussi bien pour les adultes que pour les enfants. Pour ces derniers, cependant, les difficultés sont accentuées du fait que la capacité à verbaliser est liée à l'action elle-même. Les enfants sont d'autant plus en mesure d'exprimer leurs sentiments qu'ils sont en train de les vivre. D'où l'importance que nous avons attachée à demander aux enfants ce qu'ils ressentent à la fin de chaque activité. Dans cette situation cependant, l'expression des sentiments demeure assez limitée.

Pour amener les enfants à expliciter davantage leurs sentiments dans des situations plus variées et moins liées au vécu immédiat, il nous est apparu intéressant, à l'instar de Bessell (1975)[1], de mettre au point des activités plus spécifiques qui exigeraient de l'enfant une certaine décentration nécessaire au développement d'un langage explicite. La progression de l'activité "exprimer des sentiments" se fait donc selon deux (2) axes : le premier qui va de l'expression non verbale à l'expression de plus en plus explicite; le second, qui va de l'expression de sentiments simples ressentis par l'enfant lui-même à l'expression et à l'identification de sentiments plus précis ressentis par d'autres personnes.

---

1. BESSELL, H., PALOMARES, U., *Programme de développement affectif et social: guide pratique de niveau pré-scolaire*, Traduit par LALANNE, J., Les éditions de l'Institut de Développement Humain, Québec (1975).

EXPRIMER DES SENTIMENTS

PHASE I: amener l'enfant à mimer des actions qui procurent des sentiments simples: se sentir bien; se sentir mal.

Matériel: photos d'un mime ou caricature qui représentent des actions où un enfant ressent un sentiment de bien-être ou de malaise.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

La jardinière montre aux enfants les photos et leur propose de jouer à mimer ce qu'elles représentent, à tour de rôle, un enfant prendra une photo et mimera devant les autres ce que le personnage fait et ce qu'il ressent: *"est-ce qu'il se sent bien? Est-ce qu'il se sent mal?"*

2- Elaboration de l'activité

. Pour initier les enfants, la jardinière mime elle-même deux ou trois exemples en caricaturant très fort les sentiments de bien-être ou de malaise; elle demande aux enfants de deviner ce qu'elle fait et comment elle se sent quand elle fait ça.

. Elle propose ensuite aux enfants d'essayer eux-mêmes à tour de rôle.

. Elle s'isole quelques instants avec l'enfant qui va mimer l'action pour vérifier s'il saisit bien ce que représente l'image et lui faire comprendre qu'il doit s'arranger pour que les autres devinent ce qu'il fait et comment il se sent, mais sans parler. (Il peut toutefois émettre des sons, des onomatopées).

3- Activité proprement dite

. La jardinière laisse l'enfant mimer comme il pense et incite les autres à deviner: *"Qu'est-ce qu'il fait?"* *"Est-ce qu'il se sent bien (mal)?"*

. Si les enfants ne devinent pas, elle peut demander à un autre d'essayer.

. Si les enfants ne trouvent toujours pas, elle donne la réponse et voit avec eux pourquoi ils n'ont pas trouvé: *"Qu'est-ce que le mime aurait pu faire?* Elle mime elle-même l'action.

4- Retour de l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité, s'ils aiment ça mimer ou s'ils trouvent ça difficile.

. Elle reprend les photos et leur demande s'ils se sont déjà trouvés dans des situations semblables et comment ils se sentaient.

PHASE II: amener l'enfant à parler des sentiments ressentis par le personnage-enfant représenté sur une image ou un film en boucle: avoir peur, avoir de la peine, être fâché, être gêné, être fier, être affectueux, être content.

Matériel: photographies, caricatures ou idéalement, films en boucle qui représentent des situations où un enfant ressent les sentiments ci-haut mentionnés.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

La jardinière annonce aux enfants qu'on va regarder des films dans lesquels un personnage va être placé dans différentes situations où il ressentira des sentiments différents; les enfants devront trouver ce qu'il ressent.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière prévient les enfants qu'ils devront être attentifs au déroulement du film pour pouvoir deviner ce que ressent le personnage.

3- Activité proprement dite

. La jardinière projette le film après quoi, elle demande aux enfants ce qu'ils ont vu, s'ils ont trouvé ce que ressentait le personnage, et pourquoi il pensent qu'il se sentait ainsi.

. Si les enfants ne trouvent pas ou s'ils émettent des opinions différentes, elle incite chacun à expliquer aux autres sont opinion.

. Elle projette, à nouveau, le film et demande aux enfants d'être attentifs et de vérifier si les différentes interprétations sont possibles.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé les films et s'ils trouvent facile ou difficile de deviner les sentiments exprimés.

. Elle leur demande ensuite s'ils se sont déjà trouvés dans des situations semblables au film et comment ils se sentaient.

PHASE III: *Amener l'enfant à prendre conscience qu'une même situation peut provoquer des sentiments différents chez deux personnes qui la vivent.*

Matériel: photographies, caricatures ou idéalement films en boucle où sont impliqués deux personnages qui ressentent des sentiments différents.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière annonce aux enfants qu'on va regarder des films dans lesquels deux personnages vivront la même situation, mais ressentiront des sentiments différents; les enfants devront trouver quel sentiment chacun ressent.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière prévient les enfants qu'ils devront être encore plus attentifs au déroulement du film pour découvrir ce que les deux personnages ressentent.

3- *Activité proprement dite*

. Après la projection du film, la jardinière demande aux enfants ce qu'ils ont vu et comment ils pensent que se sentent les deux personnages et pourquoi.

. Elle les amène ensuite à se demander pourquoi les deux personnages n'ont pas réagi de la même façon dans cette situation.

. Si les enfants n'expriment pas leur opinion ou s'ils émettent des opinions différentes, elle incite chacun à expliquer aux autres son opinion.

. Elle propose aux enfants de revoir le film pour vérifier si on a bien compris ce qui s'est passé et ce qu'ont ressenti les personnages.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé les films, s'ils trouvent facile de deviner les sentiments exprimés et s'il est plus facile de deviner les sentiments de certains personnages que d'autres.

. Elle leur demande s'ils se sont déjà trouvés dans des situations semblables au film, comment ils se sentaient et comment ils pensaient alors que l'autre se sentait.

JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE COGNITIF

Dans les activités "donner des directives", l'ordre de difficulté est fonction de plusieurs facteurs qui se multiplient entre eux. Pour pouvoir déterminer exactement la progression en tenant compte des interactions entre tous ces facteurs, il aurait fallu une expérimentation beaucoup plus poussée que celle que nous avons pu mener.

Les exemples que nous donnons tiennent compte d'un ordre de facteur soit le nombre de composantes dont l'enfant doit tenir compte pour coder ou décoder son message. La jardinière qui appliquera ces activités devra donc être bien consciente que la progression indiquée variera également en fonction du domaine cognitif (logico-mathématique: classification, sériation, nombre; infra-logique: espace, temps, causalité) et des processus en cause (selon qu'il y a mise en relation ou pas).

C'est ainsi que dans l'exemple: "faire replacer des objets dans l'espace" qui touche au domaine spatial et implique des mises en relation, il est difficile de savoir si l'enfant d'âge préscolaire peut tenir compte de plus de deux composantes à la fois. Compte-tenu du but poursuivi dans ce module qui est de sensibiliser les enfants à l'importance de respecter les mécanismes de la communication pour que la communication soit efficace, l'attention de la jardinière ne devra porter sur la réussite de la tâche, qu'en autant qu'elle est reliée au respect des mécanismes de la communication. C'est pourquoi elle devra être très attentive à l'influence de la difficulté du contenu sur la réussite de la communication. C'est pourquoi également, l'évaluation ne porte ici que sur l'application des mécanismes de la communication, la dimension cognitive devant être considérée dans d'autres activités dont les objectifs sont spécifiquement d'ordre cognitif.

EXEMPLE I: donner des directives

PHASE I: initier les enfants à donner de façon explicite une directive simple de façon à ce que les enfants récepteurs interprètent adéquatement le message.

Matériel: dessins représentant des enfants dans différentes situations. Dessins modèles et dessins à compléter.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. L'activité consiste à demander à un enfant de donner une directive au reste du groupe qui devra la suivre.

. Pour cette activité, la jardinière a préparé différents dessins-modèles où est encerclé un enfant qui peut être identifié par l'activité ou l'instrument avec lequel il joue. (Dans ces dessins, il ne devrait pas y avoir deux enfants qui jouent au même jeu).

. La consigne doit être formulée de façon que les autres enfants du groupe puissent reconnaître l'enfant dont il est question sur le dessin.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière initie les enfants à la tâche qu'ils auront à remplir en faisant avec eux un exemple.

. Elle passe à chacun un dessin-réponse et leur explique qu'ils devront encercler l'enfant qu'elle va leur décrire: *"Encerclez l'enfant qui se balance"*. Elle invite ensuite les enfants à venir vérifier leur réponse sur le dessin-modèle et discute avec eux de leurs erreurs.

. Elle demande enfin qu'un enfant donne la directive à sa place pour vérifier si tous ont compris que la directive doit être verbale et non gestuelle.

3- Activité proprement dite

. A tour de rôle, chaque enfant reçoit un dessin-modèle et il doit, sans montrer ce modèle aux autres, donner une indication verbale qui permet aux autres enfants d'identifier l'enfant à encercler sur les dessins-réponses.

. Chaque fois, les enfants vont vérifier avec le modèle s'ils ont trouvé l'enfant dont il est question.

. S'il y a eu erreur, la jardinière aide les enfants à en trouver la cause: est-ce l'émetteur qui a mal formuler son message ou le récepteur qui l'a mal interprété?

4- Retour sur l'activité

. Quand chaque enfant a eu son tour ou après cinq ou six jeux, la jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile et s'ils ont préféré donner la directive ou trouver la réponse.

PHASE II: *amener l'enfant à donner une directive de façon explicite, en tenant compte des deux composantes nécessaires pour les enfants récepteurs interprètent adéquatement le message.*

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

La jardinière a préparé des dessins-modèles pour donner des directives à deux composantes: soit identifier un enfant en fonction de deux caractères i.e., le jeu auquel il joue et sa position; le jeu et la couleur de ses vêtements ou la sorte de vêtement, etc.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière montre un dessin-modèle aux enfants et leur demande de trouver quelle sera la phrase à dire pour faire trouver le bon enfant. Par exemple, si deux enfants jouent au même jeu et que l'on veut faire encercler celui qui tourne le dos: *"Encerclez l'enfant qui joue au ballon et qui tourne le dos".*

. Elle propose un autre exemple à un enfant qui doit trouver lui-même la directive.

. Elle aide les enfants à prendre conscience des deux indices à nommer pour permettre aux autres de savoir qui encercler.

3- *Activité proprement dite*

. A tour de rôle, chaque enfant donne la directive verbale qui permet aux autres d'identifier l'enfant à encercler.

. Les enfants vérifient si leur réponse correspond au modèle; si non, ils essaient de trouver ce qui a causé l'erreur.

4- *Retour sur l'activité*

. Quand chaque enfant a eu son tour ou après cinq ou six jeux, la jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile et s'ils ont préféré donner la directive ou trouver la réponse.

PHASE III: amener l'enfant à donner une directive précise de façon explicite en tenant compte des trois composantes nécessaires pour que les enfants récepteurs interprètent adéquatement le message.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière a préparé des modèles pour donner des directives à trois composantes: identifier un enfant en fonction:

- du jeu auquel il joue
- de la couleur d'un vêtement
- de sa position

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière montre un dessin-modèle aux enfants et leur demande de trouver quelle sera la phrase à dire pour faire encercler le bon enfant.

. Elle donne un autre exemple et invite un enfant à donner la directive qui permettra aux autres d'encercler l'enfant dont il est question.

. Elle aide les enfants à prendre conscience des trois indices à nommer pour permettre aux autres de savoir qui ou quoi encercler.

3- Activité proprement dite

. A tour de rôle, chaque enfant, sans montrer le dessin, donne la directive précise qui permettra aux autres d'encercler l'enfant approprié.

. Les enfants vérifient si leur réponse correspond au modèle.

. Si non, la jardinière les aide à trouver ce qui a pu causer l'erreur chez l'enfant émetteur ou chez l'enfant récepteur.

4- *Retour sur l'activité*

. Quand chaque enfant a eu son tour ou après cinq ou six jeux, la jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle leur demande s'ils ont trouvé ça difficile et s'ils ont préféré donner la directive ou trouver la réponse.

AUTRES EXEMPLES

TYPE I

Reproduire des positions

Matériel: photographies d'enfants dans différentes positions

Phase I: une composante - enfant debout
assis
à genoux
couché
etc.

Phase II: deux composantes - enfant assis un bras levé
enfant debout la face contre le mur
enfant à genoux le bras levé
etc.

Phase III: trois composantes - enfant assis, la tête tournée, le bras levé
enfant à genoux, un pied levé, la main sur la tête
enfant debout sur un pied, une main derrière le dos
etc.

Mise en situation: au cours d'une activité (psychomotricité, expression corporelle), la jardinière photographie des enfants dans différentes positions selon la progression indiquée précédemment.

Pour l'activité même, elle donne à chaque enfant, à tour de rôle, une photo qu'il devra décrire au reste du groupe de façon qu'ils reproduisent la même position que celle qui apparaît sur la photo.

Elle procédera de la même façon que pour l'activité "faire identifier un enfant dans un dessin".

TYPE II

Faire habiller des poupées de carton

Matériel: poupées de carton et vêtements assortis

Phase I: une composante - type de vêtements: pantalon chandail, robe, robe de nuit, manteau, etc...

Phase II: deux composantes - vêtement et couleurs
robe - rouge, bleue, jaune
pantalon - rouge, bleu, jaune
chandail - rouge, bleu, jaune
jupe - rouge, bleue, jaune

Phase III: trois composantes - vêtement, coupe, couleur

robe	-décolletée, au cou	- rouge, bleue, jaune
chandail	-décolleté, au cou	- rouge, bleu, jaune
pantalon	-long, court	- rouge, bleu, jaune
jupe	-longue, courte	- rouge, bleue, jaune

Mise en situation: tous les enfants ont le même matériel: une poupée de carton et les mêmes vêtements choisis selon la phase de l'activité.

L'un d'eux, caché derrière un écran, habille sa poupée en décrivant le vêtement pour que les autres habillent la leur de la même façon. Les enfants vont chaque fois vérifier auprès du modèle s'ils ont bien interprété le message.

La jardinière procèdera de la même façon que pour l'activité "faire identifier un enfant dans un dessin".

TYPE III

Faire replacer des objets dans l'espace

Matériel: photographies d'objets de la classe placés à différents endroits

Phase I: une composante - poupée dans la chaise haute
poupée dans le berceau
poupée sur la table

camion sous la table
camion dans l'armoire
camion a côté du lit

marionnette sur le théâtre
marionnette derrière les rideaux
marionnette dans le lit de la poupée

brique dans l'évier
brique sur le bol de la toilette
brique dans le bac de sable

Phase II: deux composantes - poupée dans la chaise haute à côté de l'évier
poupée dans la chaise haute à côté du bac de sable
poupée dans le berceau en dessous de la table
poupée dans le berceau sur le bac de sable

marionnette dans une boîte derrière les rideaux
marionnette sur la chaise berçante à côté de la table

Mise en situation: la jardinière photographie d'avance des objets de la classe qu'elle aura placés pour l'occasion dans différentes situations en respectant les phases pré-indiquées.

Pour l'activité, elle donne à chaque enfant, à tour de rôle, une photo qu'il devra décrire à un enfant de façon que cet enfant replace les objets tel qu'indiqué sur la photo.

N.B.: Cet exemple en est un qui illustre comment la nature de la composante en cause influence la difficulté de la tâche. A cause de la dimension spatiale plus complexe, on peut difficilement prévoir une phase III au niveau préscolaire.

JEUX DE COMMUNICATION D'ORDRE SYMBOLIQUE

De tous temps, les jeunes enfants ont aimé se faire raconter des histoires. C'est pour eux, un moyen d'avoir accès à un monde imaginaire. Strictement du point de vue du langage, c'est aussi pour eux le seul moyen d'être initiés à un niveau de langue écrite. Les enfants sont d'ailleurs très attentifs au texte et lorsqu'en racontant l'histoire, le narrateur ose le transgresser, il n'est pas rare que l'enfant le rappelle à l'ordre.

Cette initiation à un langage plus formel demeure cependant passive tant que l'enfant reste en situation de récepteur. Ca n'est qu'en le plaçant dans la situation du narrateur qu'il en apprendra l'usage. On peut supposer que compte-tenu de la tendance spontanée des enfants à mémoriser des parties du texte, si on leur demande de raconter une histoire qu'ils connaissent bien, ils auront spontanément recours à un langage plus formel. Le but de l'activité "raconter une histoire" n'est donc pas de faire reproduire aux enfants exactement une histoire, mais bien de placer les enfants dans une situation qui favorise le recours à un niveau de discours différent de celui auquel ils sont habitués et de mettre à l'épreuve leur compétence à communiquer dans ce type de situation.

La progression prévue: 1) raconter une histoire connue avec le support de l'image; 2) raconter une histoire connue sans le support du livre; 3) raconter une histoire inventée devant un groupe qui ne la connait pas, vise à amener l'enfant à généraliser l'usage de ce type de discours à des situations de plus en plus exigeantes du point de vue de la communication.

EXEMPLE I: raconter une histoire

PHASE I: donner aux enfants l'occasion d'avoir recours à un style de langage plus formel en leur demandant de raconter une histoire avec le support des images.

Matériel: tout livre de contes ou les histoires de la série: Chantal et Nicolas[1], magnétophone pour enregistrer le narrateur.

Déroulement de l'activité:

1- *Mise en situation*

. La jardinière prend un livre de contes qu'elle a déjà raconté aux enfants suffisamment pour que les enfants soient familiers avec les images et le texte du conte.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils se rappellent l'histoire que raconte le livre.

. Elle demande quel enfant a envie de raconter l'histoire aux autres.

. Elle invite les autres à écouter attentivement pour voir si l'enfant racontera bien l'histoire.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière remet au narrateur le livre pour qu'il puisse s'appuyer sur les images pour raconter l'histoire.

---

1. LENTIN, Laurence, *Apprendre à parler en racontant: Chantal et Nicolas*, Adaptée pour le Canada par RUEST, Gérard, Montréal, Editions Projets Inc. (1977).

. Après que le narrateur a fini de raconter l'histoire, la jardinière demande aux autres s'ils ont compris ce qu'il a raconté et s'il a tout dit.

. Elle les invite à donner les éléments manquants de l'histoire ou même à donner leur propre version.

. S'il y a trop d'écart avec la version du livre, la jardinière peut lire elle-même l'histoire pour permettre aux enfants de mieux la raconter la prochaine fois.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'histoire et s'ils aiment ça quand c'est un ami qui raconte.

. Elle leur demande s'ils aimeraient raconter eux-mêmes l'histoire la prochaine fois.

PHASE II: *donner aux enfants l'occasion d'avoir recours à un style de langage plus formel en leur demandant de raconter une histoire sans le support du livre.*

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. Quand la jardinière s'aperçoit que les enfants savent assez bien raconter une histoire à l'aide des images du livre, elle leur propose d'essayer, une prochaine fois, d'en raconter une sans le livre.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière demande aux enfants laquelle des histoires parmi celles qu'ils connaissent ils auraient envie de raconter.

. Elle demande qui serait prêt à la raconter sans se servir du livre.

. Elle invite les autres à être bien attentifs pour voir s'il racontera bien l'histoire.

3- *Activité proprement dite*

. La jardinière invite l'enfant à raconter l'histoire.

. Après qu'il ait terminé, elle demande aux autres, s'il a bien raconté et s'il a tout dit.

. Elle les incite à compléter en donnant les éléments manquants ou à donner leur propre version.

. Elle les aide soit par des questions précises sur les personnages ou le déroulement de l'histoire, soit en attirant leur attention sur certains détails.

4- Retour sur l'activité

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité.

. Elle demande au narrateur s'il a trouvé plus difficile de raconter cette histoire sans les images du livre.

. Elle demande aux autres s'ils aimeraient raconter l'histoire eux-mêmes la prochaine fois.

PHASE III: donner aux enfants l'occasion d'avoir recours à un style de langage plus formel en leur demandant d'inventer une histoire et de la raconter devant un groupe qui ne la connaît pas.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. Quand la jardinière voit que les enfants sont assez habiles pour raconter une histoire sans livre, elle leur propose d'inventer eux-mêmes une histoire et de la raconter. Par petits groupes, les enfants inventent une histoire qu'ils seront appelés à raconter au reste de la classe.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière amène les enfants à s'entendre sur les éléments de l'histoire: le thème, les personnages, le déroulement.

. Elle les aide à organiser l'histoire et à en prévoir le texte par des questions ou suggestions pour les aider à pousser plus loin leurs idées.

. Elle demande si un enfant voudrait s'exercer à la raconter en faisant comme s'il la racontait à quelqu'un qui ne la connaît pas.

3- Activité proprement dite

. Un enfant du groupe raconte l'histoire devant la classe.

. La jardinière demande aux autres du groupe d'être bien attentifs.

. Quand le narrateur a terminé, elle invite les autres du groupe à compléter s'il y a lieu ou à donner leur propre version.

. Elle incite les autres enfants de la classe à poser des questions s'ils n'ont pas bien conpris l'histoire. Elle leur demande s'ils ont aimé l'histoire et si elle était bien racontée.

. Elle peut poser elle-même des questions d'éclaircissement ou de précision au narrateur ou au reste du groupe.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants qui ont composé l'histoire s'ils ont aimé la raconter aux autres et s'ils ont trouvé ça difficile.

. Elle demande à l'ensemble du groupe s'ils aiment mieux l'histoire d'un livre ou une histoire inventée pa: des amis.

MECANISMES DE LA COMMUNICATION

Si la communication peut varier en fonction de son contenu, les mécanismes s'appliquent quelle que soit la situation. En regardant le schéma suivant, on dégage six mécanismes qui sont des conditions nécessaires pour qu'une communication soit efficace.

Du point du vue de l'émetteur, pour que son message soit assimilé par le récepteur, il faut:

- qu'il établisse le contact avec son interlocuteur;
- qu'il s'assure que son message est bien compris;
- qu'il modifie son message quand il n'est pas compris;
- qu'il adapte son message en fonction du contexte. (statut de la personne à qui il parle; mode de communication: téléphone, face à face, magnétophone; situation de la communication: dialogue, conférence, échange en petit groupe; etc.).

Du point de vue du récepteur, pour saisir la signification du message qui lui est transmis, il faut:

- qu'il soit attentif à son interlocuteur;
- qu'il demande des précisions sur le message;

la communication allant d'un pôle à l'autre, à tour de rôle les personnes sont tantôt émetteur, tantôt récepteur et doivent, en conséquence, appliquer tous les mécanismes.

Si certains mécanismes sont spécifiques à l'émetteur et d'autres au récepteur, ils restent, cependant, tous interdépendants: si le récepteur demande des précisions sur le message, c'est qu'il n'a pas bien compris, en conséquence, l'émetteur doit reformuler son message. Toutefois, pour mettre en évidence ces mécanismes et en faire prendre conscience aux enfants, il nous est apparu intéressant de mettre au point certaines activités qui privilégient l'application de l'un ou l'autre mécanisme et qui du même coup, permettent de vérifier plus facilement si les enfants sont à même de les appliquer. Ceci ne veut pas dire que les mécanismes de la communication ne s'appliquent que dans ces situations particulières, la jardinière verra toujours à ce que les enfants en soient conscients dans toutes situations de communication.

Cependant, contrairement aux autres activités, il n'y a pas lieu ici de prévoir une progression, les mécanismes sont ou ne sont pas appliqués. C'est dans la façon de les appliquer qu'il y aura évolution. Par contre, le contenu du message pourra faire varier la difficulté de l'activité. Par exemple, dans l'activité "jeu des commissions", le message pourra être plus ou moins bien interprété suivant la forme de la directive, mais les mécanismes seront ou non appliqués.

EXEMPLE I: jeu d'interpellation

BUT: amener l'enfant à mettre en application la règle de communication: établir le contact.

Matériel: marionnettes, cassette enregistrée si nécessaire.

Déroulement de l'activité

1- *Mise en situation*

. La jardinière prépare un sketch court qui montre comment s'y prennent différents personnages pour attirer l'attention de la personne à qui ils veulent parler. Elle prévoit les marionnettes qu'elle pourra utiliser pour chaque personnage. Le sketch peut être enregistré au magnétophone au préalable. Elle réunit un petit groupe d'enfants pour cette activité.

2- *Elaboration de l'activité*

. La jardinière propose aux enfants de bien regarder le spectacle des marionnettes afin de retenir ce qu'elles font et de pouvoir rejouer la scène ensuite.

3- *Activité proprement dite*

. Les enfants écoutent le spectacle de marionnettes.

. A la fin, la jardinière demande aux enfants de raconter ce qu'ils ont vu en essayant de leur faire dégager la règle: *"Qu'est-ce que Annie a demandé à sa maman; comment est-ce qu'elle lui a demandé. Est-ce que vous savez pourquoi sa maman ne lui a pas répondu? Et Denis, qu'est-ce qu'il a demandé à sa maman, comment est-ce qu'il lui a demandé? Pourquoi est-ce que sa maman lui a répondu?"*

. Si les enfants ne trouvent pas la règle eux-mêmes, la jardinière leur rappelle ce que la maman a dit à Annie: *"Si tu veux que je t'écoute, il faut que tu m'appelles avant; il faut que tu me dises que c'est à moi que tu parles."* Donc, la façon d'établir le contact avec quelqu'un quand on veut lui dire quelque chose, c'est de l'appeler par son nom: *"Hey Pierre, je voudrais te raconter ce qui m'est arrivé hier...!"*

. Elle demande qui veut rejouer les rôles tenus pas les marionnettes en faisant bien attention d'appliquer la règle.

. Elle invite les autres enfants à observer le jeu et à dire si les marionnettes ont bien respecté la règle.

. Ensuite, la jardinière propose aux enfants de jouer d'autres jeux de rôles à partir de situations diverses où ils auront à appliquer la règle: établir le contact.

1. *un enfant veut montrer son dessin à la jardinière qui est occupée avec un autre enfant;*
2. *un enfant veut que sa maman qui fait la vaisselle l'aide à mettre son manteau;*
3. *un enfant veut demander à Patrick qui regarde un livre s'il veut jouer au ballon;*
4. *un enfant veut raconter ce qu'il a vu en revenant de l'école à son grand-frère qui regarde la T.V.;*
5. *un enfant veut se faire raconter une histoire par son papa qui lit son journal.*

. A tour de rôle, deux enfants jouent la situation (avec marionnettes ou non); les autres regardent et notent comment l'enfant s'y prend pour attirer l'attention de l'interloculeur et ce qui se passe si le contact ne s'établie pas.

. Les autres enfants peuvent suggérer aux acteurs des façons de procéder.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils se souviennent de la règle qu'ils ont appliquée dans leurs jeux de rôles.

. Elle demande aux enfants s'ils ont d'autres suggestions pour réussir à obtenir l'attention de celui à qui on veut parler.

EXEMPLE DE SKETCH: établir le contact

Silence - 15" - 006 mm

Apparaît le présentateur

Présentateur: *Bonjour les amis! Aujourd'hui on va faire la connaissance de Denis...*

Denis apparaît par en arrière

Denis: *Allô, les amis!*

Denis disparaît

Présentateur: *Et Annie sa petite soeur*

Annie apparaît

Annie: *Allô, salut les amis!*

Le présentateur disparaît

Annie disparaît et continue en appelant son frère

Annie: *Denis: viens-tu jouer dehors?*

Denis: *Oui, je vais chercher ma bicyclette*

Annie: *J'aimerais ça si tu me la prêtais*

Denis: *C'est moi qui la prends pour commencer, OK, là?*

Annie: *OK*

La mère apparaît assise

La mère: *les enfants, j'ai beaucoup de travail, aller jouer dehors*

La mère va s'asseoir en chantonnant

Arrive Annie essoufflée

Annie: *Je voudrais un verre de lait*

La mère continue de chanter

Annie: *Je voudrais un verre de lait, bon!*

Arrive le garçon

Denis:	*Maman*
La mère:	*Oui, qu'est-ce que tu veux, Denis?*
Denis:	*J'ai soif, me donnerais-tu un verre de lait?*
La mère:	*Oui, mais je suis occupée va t'en chercher dans le frigidaire*
Denis:	*Merci*
Annie:	*Et moi? J'en n'ai pas eu*
La mère:	*Tu ne m'en as pas demandé, Annie*
Annie:	*Oui, j'ai dit que je voudrais du lait*
La mère:	*Je n'ai pas compris. Si tu veux que je t'écoute, il faut que tu m'appelles avant; il faut que tu me dises que c'est à moi que tu parles*
Annie:	*Maman*
La mère:	*Oui, qu'est-ce que tu veux?*
Annie:	*Est-ce que je pourrais avoir une pomme?*
La mère:	*Oui, tu peux aller en chercher une dans l'armoire, mais tu en donneras une à ton frère pour votre collation. Après ça, vous me laisserez travailler, vous irez jouer dehors.*
Annie:	*OK, on s'en va dehors!*

Les enfants s'en vont.
La mère continue à chanter

EXEMPLE II: jeu des commissions

BUT: amener l'enfant à mettre en application les règles de communication: être attentif à son interlocuteur (pour le récepteur); s'assurer que son message est bien compris (pour l'émetteur).

Matériel: objets ou illustrations d'objets (photo ou loto), en fonction des messages à transmettre.

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

- La jardinière prépare une liste de messages que les enfants se transmettront de l'un à l'autre de sorte que le dernier qui recevra le message remplisse la consigne.
- Elle prépare également une série d'objets ou d'illustrations que le dernier enfant (qui recevra le message) devra aller chercher pour vérifier que le message a bien été transmis.
- Les messages impliqueront différents ordres de difficultés:
  - ordre phonologique: *ex: ce n'est pas une caisse, mais une chaise que je te demande de m'apporter;*
  - ordre sémantique: *ex: ce ne sont pas des tomates, mais des radis que je veux que tu rapportes;*
  - ordre logique et/ou syntaxique: *ex: ce n'est pas une banane que je te demande de rapporter, mais un légume;*
  - ordre mémoriel: *ex: va chercher les noisettes, les fraises, le raisin.*

  Donc, pour que la communication soit réussie, il faudra que l'émetteur transmette exactement le message et que le récepteur soit très attentif pour en saisir la signification et y donner suite.

2- Elaboration de l'activité

- La jardinière explique le jeu aux enfants.
- Deux enfants vont sortir de la classe pendant que la jardinière donnera un message à l'un des enfants restants. Les autres seront là comme observateurs.
- On fera entrer un des deux enfants et celui qui aura reçu le message de la jardinière devra le lui transmettre. Celui-ci devra transmettre, à son tour, le message au second enfant qui était sorti de la classe. Ce dernier devra remplir la consigne. Tous ensemble, on analysera ensuite si le message a bien été transmis.

- Chaque émetteur devra chaque fois s'assurer que son message a bien été compris en demandant à l'autre: "*As-tu bien compris?*" Si l'autre répond non, il pourra lui répéter à nouveau le message.

3- *Activité proprement dite*

- La jardinière demande à deux enfants de sortir de la classe.
- Elle donne un message à l'un des enfants restants en s'assurant qu'il a bien compris: "*As-tu bien compris?*".
- Elle incite les autres à être attentifs à ce qui va se passer pour pouvoir dire ensuite à quel moment le message n'aura pas été bien transmis.
- On fait rentrer un des deux enfants et la jardinière lui dit d'être bien attentif à ce que son ami va lui dire pour pouvoir le redire à l'autre.
- Elle incite l'émetteur à s'assurer que son message est bien compris en demandant: "*As-tu bien compris?*" Si l'autre répond non, elle lui demande de répéter.
- Elle fait rentrer le dernier enfant et procède de la même façon en précisant toutefois que cette fois, l'enfant devra suivre la consigne.
- L'enfant va chercher ce qu'on lui a demandé de rapporter et la jardinière vérifie avec les autres si c'est bien ce qu'elle avait demandé.
- S'il y a eu erreur, la jardinière demande aux observateurs s'ils ont vu ce qui s'est passé: "*Qui a mal transmis le message? Qui a mal compris?*"

4- *Retour sur l'activité*

- La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé l'activité et s'ils ont trouvé ça difficile.
- Elle leur demande s'ils savent maintenant comment on fait pour être certain que l'autre a bien compris ce qu'on lui a dit.

EXEMPLES III: jeu de la radio

BUT: amener les enfants à mettre en application les règles de la communication: modifier son message quand il n'est pas compris (pour l'émetteur), demander des clarifications sur le message (pour le récepteur).

Matériel: magnétophone et micro

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière sort un maghétophone ou à défaut, un objet qui pourrait tenir lieu de micro et propose aux enfants de jouer à la radio.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière explique aux enfants le déroulement de l'activité. A tour de rôle, un enfant va faire l'animateur et va raconter aux autres ce qu'il veut.

. Il peut raconter n'importe quoi, mais les autres ont le droit de lui poser des questions s'ils ne comprennent pas.

3- Activité proprement dite

. La jardinière donne le micro à celui qui veut faire l'animateur.

. Elle incite les autres à lui poser des questions et elle-même intervient si le message n'est pas clair.

. Elle aide l'émetteur à préciser son message posant des questions pour l'amener à préciser certains faits ou pour vérifier si elle a bien compris. Elle peut faire des suggestions fantaisistes ou même farfelues pour amener l'enfant à protester et à dire de façon plus explicite ce qui s'est passé, où et avec qui, etc.

. Elle aide également les autres à formuler leurs questions.

. A la fin de l'enregistrement, on réécoute l'émission pour voir si elle a été bonne et si l'animateur est satisfait de ce qu'il a raconté.

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils ont aimé ce que l'animateur a raconté et s'il a bien raconté.

. Elle leur demande s'ils aimeraient se faire enregistrer la prochaine fois.

AUTRES EXEMPLES DE MESSAGES INSPIRES DE "JEUX DE PAROLE"[1].

TYPE I

Ordre phonologique

- ce n'est pas un masque, mais un sac que je veux que tu rapportes
- ce n'est pas un lit, mais du riz que je veux que tu rapportes
- ce n'est pas une raie, mais du lait que je veux que tu rapportes
- ce n'est pas un bain, mais un pain que je veux que tu rapportes
- ce n'est pas de l'ail, mais un bocal que je veux que tu rapportes
- ce n'est pas un cahier, mais un panier que je veux que tu rapportes
- ce n'est pas de la dentelle, mais une corbeille que je veux que tu rapportes

TYPE II

Ordre sémantique

- rapporte-moi des aiguilles et non des épingles
- rapporte-moi du céleri et non du persil
- rapporte-moi une jupe et non des pantoufles
- rapporte-moi des pommes et non des bananes
- rapporte-moi des champignons et non des oignons
- rapporte-moi un coq et non des poules

TYPE III

Ordre logique et/ou syntaxique

- va chercher le cahier qui est sur la table
- va chercher le papier qui est dans le panier d'osier
- va chercher l'orange qui est à côté de la pomme
- va chercher le livre qui est sous le verre
- ce n'est pas une carotte, mais un fruit que je veux que tu rapportes
- ce sont les crayons bleus que je veux que tu rapportes
- ce sont les bananes vertes que je veux que tu rapportes

---

1. LEQUEUX, Paulette, *Jeux de parole*, Paris, Armand Colin (1972).

TYPE IV

Ordre mémoriel

- va chercher un mouchoir, un bouchon, du chocolat
- rapporte-moi le cahier, le pinceau et le crayon
- va chercher une pomme, une carotte, une tomate
- va chercher un chat, un panier d'osier et un mouchoir
- etc.

EXEMPLE IV: jeu du téléphone

BUT: amener l'enfant à prendre conscience des règles socio-linguistiques en adaptant son message en fonction du contexte

Matériel: téléphones du Bell-Canada, Walkie-talkie, téléphones jouets, un écran

Déroulement de l'activité

1- Mise en situation

. La jardinière aménage un coin où deux enfants peuvent communiquer entre eux au moyen de téléphones ou autres appareils du même genre, sans se voir, l'un des enfants étant caché derrière un écran, ceci de façon à les amener à expliciter davantage leurs messages.

2- Elaboration de l'activité

. La jardinière explique le jeu aux enfants: à tour de rôle, un enfant va en appeler un autre au téléphone. Les autres agiront comme observateurs pour voir si la communication est réussie.

. C'est l'enfant qui appelle qui choisit ce dont il va parler de sorte qu'il devra expliciter clairement son message à son interlocuteur et que l'autre devra adapter sa réponse en conséquence.

Par exemple: - l'enfant qui téléphone joue le rôle d'une maman qui appelle le docteur parce que sa petite fille est malade: *"Allo, est-ce que je pourrais parler au docteur?"*

- *"Oui, c'est moi le docteur, qu'est ce que je peux faire pour vous?"*

- *"Je suis madame Untelle, ma petite fille est malade..."*

3- Activité proprement dite

. Celui qui se propose d'appeler le premier va dans la boîte téléphonique et un autre se place à côté de l'autre appareil. Si les enfants n'ont pas d'idée la jardinière peut leur proposer certaines situations à jouer.

Par exemple: - la maman qui appelle le policier parce que son petit garçon s'est fait frapper par une voiture;

- la grand-mère qui appelle le docteur parce qu'elle a mal dans le dos;

- le papa qui appelle la grand-maman pour lui souhaiter bonne fête.

. La conversation s'engage entre les deux enfants et lorsqu'ils ont raccroché leurs appareils, la jardinière demande aux observateurs s'ils ont compris ce que les interlocuteurs se sont raconté. Elle prend les deux enfants à témoin: *"Est-ce que c'est bien ce que tu as voulu dire? Est-ce que l'autre t'a bien répondu?*

. S'il y a eu malentendu entre les interlocuteurs ou si les observateurs n'ont pas bien compris les motifs de l'appel, la jardinière essaie de voir avec les enfants ce qui n'a pas marché dans la communication. Est-ce que la communication n'a pas été bien établie? Celui qui a appelé n'a pas bien expliqué les motifs de son appel? L'autre n'a pas répondu selon le rôle qu'il devait jouer? ...

. Suivant la situation amorcée par les enfants, la jardinière essaie de leur faire dégager les règles socio-linguistiques suivantes.

- quand j'appelle quelqu'un au téléphone, j'engage la conversation en disant, **allô**, et **en me nommant**: *"Allô, je suis madame Untelle..."*
- quand je réponds, je dis oui et je m'identifie: *"Oui c'est moi le docteur"* ou *"non, ce n'est pas moi, un instant je vais le chercher"*.
- quand je m'adresse à quelqu'un que je ne connais pas, je le vouvoie et je l'appelle par son titre: *"Madame, monsieur, docteur, monsieur le Directeur"*.
- quand je parle à un ami ou à un parent, je le tutoie et je l'appelle par son prénom ou maman, grand-maman...
- quand je demande quelque chose, je dis *"s'il vous plaît"* et je dis *"merci"* quand on me donne quelque chose.
- quand je téléphone à quelqu'un que je connais, je m'enquiers de sa santé après m'être identifié: *"Allô, c'est moi Bernard, comment vas-tu?*

4- *Retour sur l'activité*

. La jardinière demande aux enfants s'ils aiment parler au téléphone, si leur maman les laisse téléphoner à la maison?

. Elle leur demande qui va vouloir jouer la prochaine fois.

Grille d'évaluation des mécanismes de la communication

La jardinière coche (√) les comportements manifestés par l'enfant.

	oui	non
Mécanismes de la communication		
. établir le contact avec un interlocuteur	___	___
. s'assurer que son message est bien compris	___	___
. modifier son message quand il n'est pas compris*	___	___
. être attentif à son interlocuteur	___	___
. demander des précisions sur le message reçu	___	___

	oui	non
* *Utilisation du code*		
. utiliser des termes précis	___	___
. modifier son articulation quand elle nuit à la compréhension du message	___	___
. reformuler la phrase si elle ne semble pas comprise	___	___
. donner toutes les informations nécessaires à la compréhension du message	___	___

Nom:

Age:

Activité:

Phase:

Date de l'examen: ___ ___ ___
jour mois année

Commentaires:

ÉTUDES ET DOCUMENTS
RÉFÉRENCE [1]

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0100		Conseils pratiques à ceux qui étudient les langues étrangères. 1975-11-19.
16-0101		L'année scolaire segmentée. 1975-12-22
16-0102		Les tendances actuelles dans l'enseignement des langues. 1975-01-22
16-0103		Rapport sur le problème de la continuité entre les niveaux élémentaires et secondaires. 1975-04-15.
16-0104		L'évaluation institutionnelle – Evaluation de la question. 1977-03-22
16-0105	Hors-série	L'éducation sexuelle et contexte scolaire – état de la question. 1976-09-03
16-0106-01		Etude sur le langage des enfants. 1978-04-14
16-0106-02		Etude sur l'apprentissage de la lecture "A". 1978-04-14
16-0106-03		Etude sur l'apprentissage de la lecture "B". 1978-04-14
16-0106-04		Documentation sur l'apprentissage du langage. 1978-04-14
16-0106-05		Les deux pôles de la pédagogie américaine de la lecture à l'école primaire. 1978-04-14
16-0106-06		Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe. 1978-04-14
16-0108		Exercices poétiques II – Initiation à la poésie au secondaire. 1979-02-16

(1) Cette liste de référence n'a d'autre but que de répertorier les documents publiés dans "Etudes et Documents". Le tirage étant limité et la diffusion restreinte, le ministère de l'Education ne peut garantir la disponibilité de l'une ou l'autre de ces publications.

Numéro de publication	Titre du document
16-0109	Initiation au conte. 1979-06-04
16-0110	L'univers scolaire des Montagnais. 1976-09-28
16-0111	Rapport sur l'analyse du contenu des projets d'équipements présentés en 74/75 pour l'enseignement du français au niveau élémentaire. 1976-09-07
16-0112	Rapports sur les activités des conseillers pédagogiques en langue seconde. 1977-02-18
16-0113	Rapport d'analyse de l'enquête sur la pédagogie du français au Québec. 1977-11-16
16-0114	Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. 1977-12-01
16-0115	Analyse du projet CPL, (conseillers pédagogiques en langues secondes). 1978-02-15
16-0116	Recherche et expérimentation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1977-1978. 1978-04-13
16-0117	Enseignement primaire et secondaire. Indices de développement psychologique. Adresses au comité d'étude sur l'éducation physique et le sport. 1979-01-24
16-0118	L'impact et l'utilité de formation sur le développement et le comportement de l'élève du premier cycle du secondaire. 1978-09-18

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16 0119	Commissions scolaires	L'Ecole recherche Jonathan, un projet éducatif particulier (74 39). 1979 01 16
16 0120	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation et innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 1979. 1979 06 18
16 0121	Hors série	Vire Vie, évaluation du projet. 1979 02 06
16 0122	Commissions scolaires	Les programmes d'immersion en français du bureau des écoles protestantes du Grand Montréal. 1979 02 16
16 0123	Commissions scolaires	Recherche, expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1978 1979. 1979 02 22
16 0124	S.R.E.P.	Les amérindiens et les Inuit du Québec, des stéréotypes à la réalité. Orientation bibliographique à l'usage des enseignants du primaire. 1979 07 24
16 0125	S.R.E.P.	Les fonctions de la communication au coeur d'une didactique renouvelée de la langue maternelle. 1979 10 25
16 0126	S.R.E.P.	Rapport d'enquête sur les habitudes de lecture des élèves du secondaire — Première partie — Description des habitudes de lecture. 1980 04
16 0127	Commissions scolaires	Répertoire des projets de recherche, d'expérimentation et d'innovation dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 80. 1980 04

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0128	Hors-Série	Recherche sur l'acquisition de l'orthographe. 1980 – 04
16-0129	S.R.E.P.	Le soutien pédagogique aux élèves en difficultés temporaires et ponctuelles d'apprentissage au niveau secondaire. 1980 – 04
16-0130	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1978-1979. 1980 – 04
16-0131	Hors-Série	Analyse d'un cas d'utilisation de la gestion participative en milieu scolaire 1981 - 06
16-0132	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec. Année scolaire 1978 - 1979. Rapport final 1980 – 06
16-0133	S.R.E.P.	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1979 - 1980 Rapport préliminaire 1980 – 06
16-0134	Hors-Série	Effets à long terme du projet Vire - Vie 1980 – 06
16-0135	S.R.E.P.	Les habitudes de lecture des élèves du secondaire – Deuxième partie – Développement des habitudes de lecture au secondaire. 1981 – 01
16-0136	Hors-Série	Recherche sur les facteurs associés à l'échec scolaire en secondaire I. 1981 – 03

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0137	Hors-Série	Le rôle éducatif du psychologue à l'école 1981 – 03.
16-0138	S.R.E.P.	Les difficultés de l'enseignement dans une classe à degrés multiples -- Rapport de recherche. 1981 – 03.
16-0139	S.R.E.P.	Aspects du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire secondaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 04.
16-0149	Commissions Scolaires	Répertoire des projets de recherche dans les commissions scolaires du Québec pour l'année scolaire 1980 – 1981. 1981 – 06.
16-0141	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes dans les commissions scolaires pour l'année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0142	S.R.E.P.	Aspect du travail du conseiller d'orientation en milieu scolaire au préscolaire et au primaire – Année 1979 – 1980. 1981 – 06.
16-0143	S.R.E.P.	Langues secondes – Réalisations en matière d'innovation pédagogique et de perfectionnement des enseignants. 1981 – 06.
16-0144	Commissions Scolaires	Recherche et expérimentation en arts dans les commissions scolaires du Québec – Répertoire des projets de recherche 1980 – 1981. 1981 –11.
16-0145	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec 1960 - 1980 – Premier tome – Recherche gouvernementale subventionnée et universitaire. 1982 – 01

Numéro de publication	Collection	Titre du document
16-0146	S.R.E.P.	Répertoire général de la recherche en enseignement des arts au Québec. 1960 - 1980 – Deuxième tome – Mémoires et thèses. 1982 – 01
16-0147	S.R.E.P.	Le psychologue à l'école et les besoins des élèves 1982 – 06
16-0148	S.R.E.P.	Les activités du psychologue à l'école 1982 – 06
16-0149	Commissions scolaires	Ecole-recherche Jonathan – Rapport Synthèse 1982 – 06
16-0150	Commissions scolaires	Evaluation d'un régime pédagogique adapté aux élèves du secondaire professionnel court prévoyant l'intégration aux cours d'ateliers du secondaire professionnel long. 1982 – 06
16-0151	S.R.E.P.	Projets réalisés dans le cadre du programme d'aide à l'innovation en enseignement des langues secondes au primaire et au secondaire dans les commissions scolaires pour l'année 1980 – 1981. 1982 – 09
16-0152-01	Commissions scolaires	Programme de développement psycholinguistique – Fascicule 1: Rapport de recherche – Préscolaire, primaire. 1982 – 12